



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: MSP, Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2013 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Lene Vestad	..... (signatur forfatter)
Veileder: Hildegunn Fandrem	
Tittel på masteroppgaven: Forutsetninger for læring i førskolealder. Selvregulering, språk og relasjon til pedagogen hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige førskolebarn Engelsk tittel: Conditions for learning in preschool. Self-regulation, language and teacher relationship among minority and majority children	
Emneord: Barnehage Selvregulering Vokabular Relasjonen Sosiokulturelt læringssyn	Sidetall: 74 Vedlegg/annet: 18  Stavanger, 14.mai 2013 dato/år

## FORORD

Dette er en masteroppgave som er gjennomført ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Oppgaven er avslutningen av et toårig utdanningsprogram ved Master i spesialpedagogikk i perioden 2011-2013.

I forbindelse med denne oppgaven har jeg arbeidet med datamateriale fra prosjekt *SKOLEKLAR*. Det har gitt meg muligheter til å få et innblikk i førskolebarnas forutsetninger for læring. En spennende prosess er tilbakelagt og det har vært en fin opplevelse å kunne delta i forskning innen et så viktig emne. Forhåpentligvis bidrar oppgaven til innsikt i ulike faktorer som fremmer læring for førskolebarn, uansett kulturell og språklig utgangsposisjon.

En stor takk til min veileder Hildegunn Fandrem som utfordret meg til å skrive om temaet. Du har vært til ubeskrivelig stor hjelp. Du skal også ha anerkjennelse for ditt smittende engasjement. Det kjennes godt å skrive om noe som virker så viktig. En stor takk rettes også til biveileder Edvin Bru, for kyndig veiledning innen statistikkens verden.

Takk til alle venner og til familien som har støttet og hatt tro på meg hele veien.

Til sist må jeg takke mine flotte og tålmodige gutter, store som små, jeg er glad i dere!

Lene Vestad, mai 2013

## SAMMENDRAG

Denne studien er en understudie av prosjekt *SKOLEKLAR* og handler om minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarns evne til selvregulering, språk og relasjonen til pedagogen. Dette er temaer som ser ut til å være viktige i forhold til læring i førskolealder. Ved å se til likheter og forskjeller mellom gruppene, er et av målene å finne frem til om ulike grupper har ulike forutsetninger for læring.

I denne studien er læring forstått som et helhetlig fenomen. Individets læring foregår i samspill med andre, og kunnskapen utvikler seg fra det som oppstår mellom individer og den tilhørende konteksten (Säljö, 2001). I et utdanningspolitisk lys kan dette forstås som et helhetlig syn på læring (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011).

Dette er en kvantitativ tverrsnittundersøkelse med et totalt utvalg på 243 førskolebarn. Tallmaterialet som er benyttet i statistiske analyser er hentet inn via to tester og ett spørreskjema. Testene er henholdsvis *Head- toes- knees- shoulders*, som måler selvregulering og *Norsk vokabulartest* som måler barnas vokabular. *Student- Teacher- Relationship- Scale* er spørreskjemaet som er utfylt av pedagogen og som operasjonaliseres til dimensjonene *nærhet* og *konflikt*.

Resultatene fra denne studien viser at det ikke forekommer forskjeller mellom gruppene relatert til selvregulering eller relasjonen til pedagogen. Det viser seg derimot at majoritetsspråklige førskolebarn har et større vokabular enn minoritetsspråklige. Ved undersøkelse av samvariasjon av variablene selvregulering og nærhet, oppstod signifikant sammenheng for majoritetsspråklige. Det samme resultatet viste seg ved samvariasjon mellom variablene selvregulering og vokabular. Denne samvariasjonen viser høyeste verdi for majoritetsspråklige, men det viste seg imidlertid ikke å være signifikante forskjeller mellom gruppene. Samvariasjon mellom vokabular og nærhet viste signifikant sammenheng for begge grupper. Det viste seg videre at minoritetsspråklige førskolebarns samvariasjon var signifikant høyere enn for majoritetsspråklige. Relasjonen kan se ut til å ha en betydningsfull plass i førskolebarnets læreprosesser. Det skal tas i betraktning at bivariate korrelasjoner medfører at man ikke kan avgjøre retningsaspektet. De funn som fremkommer er satt i sammenheng med studiens teoretiske fundament.

## INNHALDSFORTEGNELSE

1	Innledning/bakgrunn.....	6
1.1	Beskrivelse av problemområdet .....	7
1.2	Minoritetsgruppen, en begrepsavklaring .....	9
1.3	Prosjektets relevans .....	10
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	11
2	Teori .....	12
2.1	Akkulturasjon, møtet mellom kulturer .....	12
2.1.1	Sosiokulturell og psykologisk tilpasning.....	13
2.1.2	Akkulturasjonsstrategier og akkulturativt rammeverk .....	13
2.1.3	Modererende faktorer på individnivå .....	14
2.1.4	Kulturell differanse.....	15
2.2	Læring i en sosial sammenheng .....	18
2.3	Selvreguleringen.....	19
2.3.1	Den triadiske selvreguleringsprosessen.....	20
2.3.2	Emosjonsreguleringens rolle i selvreguleringen .....	21
2.3.3	Temperament og selvregulering .....	22
2.3.4	Relasjonens betydning i selvreguleringen .....	22
2.3.5	Atferdsmessig selvregulering .....	23
2.4	Språk og kommunikasjon .....	24
2.4.1	Å mestre to språk.....	25
2.4.2	Sammenhengen mellom språk og selvregulering.....	26
2.5	De tidlige relasjoners betydning for barnets samspill .....	27
2.6	Relasjoner i et utviklingsøkologisk perspektiv.....	30
3	metode .....	35
3.1	Studiens avgrensning og metodisk design.....	35
3.2	Utvalg .....	36
3.2.1	Utvalgsbeskrivelse av gruppen minoritetsspråklige førskolebarn.....	37
3.3	Innhenting av datamaterialet .....	39
3.3.1	Validitet og reliabilitet.....	39
3.3.2	Prosedyre for datainnhenting.....	40
3.3.3	Presentasjon av måleinstrumentene.....	40
3.3.4	Pedagogens vurdering av sin relasjon med barnet .....	41
3.3.5	Vokabular .....	43

3.3.6	Måling av atferdsmessig selvregulering .....	44
3.3.7	Behandling av frafall .....	44
3.4	Etiske vurderinger .....	45
4	Analyseprosessen .....	47
4.1	Forskjeller i gjennomsnitt og median mellom gruppene .....	48
4.2	Samvariasjon .....	49
5	Resultater .....	50
5.1	Deskriptiv statistikk .....	50
5.2	Resultater fra forskjeller i gjennomsnitt og median mellom gruppene .....	51
5.3	Samvariasjon mellom variabler og forskjeller i samvariasjon mellom gruppene .....	54
5.4	Oppsummering av resultater .....	56
6	Diskusjon .....	57
6.1	Selvregulering hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn .....	58
6.2	Pedagogens vurdering av sitt samspill med minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn .....	61
6.2.1	Sammenheng mellom pedagogens vurdering av nærhet og evnen til selvregulering for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn .....	63
6.3	Vokabular hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn .....	65
6.3.1	Sammenheng mellom vokabular og selvregulering for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn .....	67
6.3.2	Sammenheng mellom nærhet og vokabular for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn .....	69
6.4	Oppsummering .....	72
6.5	Implikasjoner for praksisfeltet .....	74
7	Metodiske betraktninger .....	78
7.1	Videre forskning .....	79
8	Referanser .....	80

# 1 INNLEDNING/BAKGRUNN

Allerede i 2006 ble barnehagene tatt opp i kunnskapsdepartementet og erklært som en del av et livslangt læringsløp. I lys av en helhetlig læringsforståelse, er det sentralt at barnas læring foregår i samspill med andre og den konteksten barnet til enhver tid er en del av (2011). Alle barn skal ha rett til et inkluderende og likeverdig utviklingsmiljø, der sosial utjevning er en sentral faktor. I 2006 kunngjorde regjeringen også at det var et poeng at alle skal ha lik rett til læring. Begrepet *tidlig innsats* skulle legge grunnlaget for likhet og inkludering av alle i et livslangt læringsløp (st. meld. nr. 16 (2006-2007)). Tidlig innsats betyr å fange opp ulikheter og tilrettelegge opplæringen ut fra individets forutsetninger og behov på et tidlig tidspunkt i livet, eller så tidlig som behovet lar seg vise. Det er aldri for tidlig (Farrington & Loeber, 1998), og en *vente å se* -holdning, skulle med disse utdanningspolitiske føringer, byttes ut med læringsfokuset innsats for individet.

Kvalitet i barnehagen trekkes frem i Stortingsmelding 41 (2008-2009). Som følge av et økende antall barn i barnehagen og en relativt omfattende barnehageutbygging, blir likhet og kvalitativt utbytte viktig. Det hevdes at norske barnehagers kvalitet skal kjennetegnes av samspill, likeverd og utvikling gjennom lek og læring.

Forskning peker på barnets utbytte av kvalitativt gode barnehager og hvordan denne effekten er vedvarende også langt opp i skoleårene (Øie, 2012). James Heckman (2006), nobelprisvinner i matematikk, hevder læring i barndommen er en selvforsterkende prosess. Tidlig læring skaper en forsterkende effekt som fostrer mer læring. Til denne oppadgående læringspiral benyttes begrepet multiplikatoreffekt (Heckman, 2006). Det viser at tidlig innsats allerede i førskolealder er viktig. Det forklarer viktigheten av å finne fram til hvilke faktorer som kan gi en optimal læringseffekt, ut fra individuelle forutsetninger.

Denne studien er en understudie av *SKOLEKLAR* som er utarbeidet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenderet), ved Universitetet i Stavanger. Prosjektet har i sin helhet fokus rettet mot forskning på hvilke kvaliteter som hemmer og fremmer videre læring og akademisk mestring hos førskolebarnet. Tidligere forskning viser at oppmerksomhet, selvregulering og evnen til å danne relasjoner, er sterke prediktorer i forhold

til mestring i tidlige skoleår (McClelland et al., 2007). Evner som å lære seg å lære, eller å inngå i gode sosiale relasjoner, anses som like viktige som kognitive ferdigheter. Gjennom en longitudinell kvantitativ studie, med en rekke understudier, er målet for prosjektet å finne fram til hvordan disse områdene skaper forutsetninger for førskolebarnets læring og senere akademiske mestring.

## **1.1 Beskrivelse av problemområdet**

Målet ved denne studien er å rette blikket mot en undergruppering av gruppen førskolebarn. Minoritetsspråklige førskolebarn består av en unik gruppe individer, og i 2011 utgjorde denne gruppen om lag 30500 barn, eller 11 prosent av alle barn i førskolealder som oppholdt seg i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2012). Barnas egne migrasjons-opplevelser og erfaringer knyttet til å forholde seg til to kulturer, foreldrenes opplevelser og eventuelle kulturelle forskjeller, vil muligens gi en annen forutsetning for deltakelse og læring i et fellesskap (Wong, Wong, & Lonner, 2006). Ser man tilbake til masteroppgavens innledende del, er det poengtert at alle har rett til læring i et inkluderende og likeverdig fellesskap.

De minoritetsspråklige barna vil i denne studien sammenlignes med en gruppe førskolebarn fra majoritetsbefolkningen, med samme alder og geografisk posisjonering. Fokus vil være på selvregulering, relasjonen mellom barnet og pedagogen, og vokabular.

Selvregulering består av en rekke kontinuerlige prosesser i barnets utvikling. Litteraturen trekker fram de emosjonelle, atferdsmessige og kognitive sider ved utviklingen som sentrale deler av selvreguleringen (McClelland et al., 2007; Zimmerman, 2000). Selvreguleringen utvikles i takt med barnets tilbakemeldingsprosesser fra sitt miljø, samtidig som det internaliseres til en del av barnets tanke og- handlingsrepertoar (Zimmerman, 2000). Tilpasning av egne handlinger og utsettelse av umiddelbare emosjonelle reaksjoner, kan se ut til å ha en spesielt gunstig effekt på barnets utvikling av en atferdsmessig selvregulering. Flere studier viser at dette er faktorer som predikerer større akademisk mestring innen både lesing og matematikk (McClelland & Cameron, 2011; McClelland et al., 2007; von Suchodoletz et al., 2013; Wanless et al., 2011)

Evnen til selvregulering kan ses i sammenheng med å fungere i sosiale kontekster. Barnet klarer å kontrollere umiddelbare reaksjoner og justere seg til kravet fra konteksten (McClelland et al., 2007). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) trekker fram selvreguleringen som en del av barnets sosialiseringssprosess. Barnets erfaringer i samspill med andre barn og voksne legger til rette for internaliserte samhandlingsprosesser og videre utviklet selvstendighet.

Motivasjon anses å være en viktig del av selvreguleringsprosessen. Dette vil avhenge av tidligere erfaringer i samspill og kan påvirke et positivt eller negativt utviklingsmønster (Schunk, 2005; Zimmerman & Schunk, 2012). Slik blir selvregulering en modningsprosess som påvirkes av ytre faktorer, som igjen vil etablere internaliserte utviklingsmønstre. Dette kan motivere til videreutvikling av etablerte vellykkede handlingsmønstre, men det kan også skape mindre fungerende handlingsrepertoar. Utvikling av en adekvat selvregulering kan dermed se ut til å avhenge av miljøet i like stor grad som av barnets biologiske forutsetninger (Denham, 2006). Kvaliteten på samspillet ser med dette ut til å være en forutsetning for barnets selvregulering.

Det minoritetsspråklige førskolebarnet kan være påvirket av risikofaktorer i en pågående tilpasningsprosess enten direkte ved selv å være innvandrer, eller indirekte berørt av foreldrenes tilpasningsprosess (Berry, 1997). Det kan påvirke barnets opplevelser av sosial tilhørighet og skape en uoversiktlig hverdag. Dette kan virke inn på den psykologiske tilpasningen og vil da være til hinder for en adekvat utvikling av selvregulering. Som følge av dette kan det antas at majoritetsgruppen førskolebarn vil ha en høyere skåre på selvregulering enn det antas at gruppen minoritetsspråklige førskolebarn vil ha. Ser man til krysskulturell forskning viser det seg imidlertid at hos individer med en mer kollektivistisk orientert sosialisering, oppfattes samspill gjerne å være mer andreorientert. Det vil si at det er lettere å tilpasse seg på andres premisser, og at egne forutsetninger og behov utsettes til fordel for harmoni (Yeh, Aurora & Wu, 2006). Ut i fra dette kan det være grunn til å tro at minoritetsspråklige er mer selvregulerte.

Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen (2008-2009) vektlegger blant annet relasjonen mellom voksen og barn som kjennetegn for en kvalitativ god barnehage. Forskning viser at



relasjonen mellom barnet og pedagogen kan virke som en beskyttelsesfaktor overfor barnets utvikling av selvregulering (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Relasjonen mellom barnet og pedagogen kan med dette se ut til å ligge som en positiv forutsetning for barnets tilpasning, og gjennom relasjonen vil det ligge muligheter til å påvirke et positivt mønster i utvikling av selvreguleringen. Spesielt viktig vil dette være for minoritetsspråklige førskolebarn som skal fungere i sammenhenger som kanskje er både ukjente og nye.

Kommunikasjonens rolle i et samspill foregår på et verbalt og et nonverbalt nivå.

Kommunikasjonen er i denne sammenheng rettet mot førskolebarnets ekspressive språkutvikling. Ekspressivt språk kan settes i sammenheng med vokabular og hvilken mulighet man har til å ordlegge sine ytringer i samhandling med andre (Espenakk et al., 2011). Denne studien setter ferdigheter relatert til vokabular i sammenheng med muligheten til å regulere seg og fungere i betydningsfulle samspill. Et manglende vokabular kan by på utfordringer fordi inadekvat mestring på området også vil føre til begrensninger i samspill og kommunikasjon med andre. Videre kan begrensninger i gode samspillserfaringer, grunnet manglende kommunikasjonsmuligheter påvirke selvreguleringsprosessen negativt. Gruppen minoritetsspråklige førskolebarn antas å ha et svakere norsk vokabular enn sammenligningsgruppen. Dette fordi deres språkkunnskaper kan være forankret sterkest til morsmålet (Fandrem, 2011; Gjervan, 2006; Wagner, Uppstad, & Strömqvist, 2008).

## 1.2 Minoritetsgruppen, en begrepsavklaring

Studien benytter begrepet minoritetsspråklig førskolebarn. Begrepet skal fange en heterogen gruppe førskolebarn, som har en mor og/ eller en far med et annet språklig og kulturelt opphav enn norsk.

Ser man til Statistisk sentralbyrå (2013) og deres definisjon av begrepet *innvandrere*, kan man karakterisere innvandrere som personer som er født utenlands av to utenlandske foreldre.

Personer som derimot er født i Norge, men som har to foreldre som er utenlandske, vil bære tittelen *norskfødt med innvandrerforeldre*. Ved siden av dette finnes betegnelsen *personer med annen innvandringsbakgrunn*. Her inngår blant annet utenlandsfødte med en norskfødt forelder, norskfødt med en utenlandsfødt forelder og utenlandsfødte med norskfødte foreldre (Statistisk sentralbyrå, 2013). Denne studiens gruppering av minoritetsspråklige førskolebarn

kan dermed relateres til SSBs personer med annen innvandringsbakgrunn. Studien kan sies å ha et inkluderende kriterie for hvem som defineres som minoritetspråklig. Begrepet minoritet betegner altså at gruppen er i mindretall, representert gjennom andre språklige og kulturelle forutsetninger for deltakelse og læring (Gjervan, 2006; Roopnarine & Metindogan, 2006).

Nasjonale politiske føringer legger til rette for et inkluderende samfunn, der mangfoldet har fokus og mennesket er verdifullt, uansett hvilken kulturell orientering det har med seg inn i fellesskapet (St. meld. nr. 49 (2003 - 2004)). Studien er forsøkt begrunnet med henhold til respekt for mangfoldet og individet. Begrunnelsen for studien kan også relateres til de skolepolitiske begrepene *tidlig innsats* og muligheter til læring i et livslangt læringsperspektiv.

### **1.3 Prosjektets relevans**

Resultater fra studien kan ha relevans for forskning på området om hvordan barn med minoritetsbakgrunn lykkes i den norske skolen i forhold til majoritetspråklige barn. Resultatene kan bidra til en forståelse av hvilke faktorer som ligger til grunn for tidlig mestring og relasjonen til akademiske ferdigheter hos ulike grupper.

Kvantitativ forskning er videre etterspurt på området barnehage og utdanning. Det etterlyses blant annet longitudinelle, kvantitative undersøkelser på utsatte gruppers fungering og utvikling i førskolealder (NOU (2010: 8)). Denne studien er en liten del av en større longitudinell kvantitativ studie i prosjektet *SKOLEKLAR*. Studien kan ses på som en del av et større bilde, som forsøker å besvare hvordan tidlig innsats kan gi utsatte barn en helhetlig læring i et livslangt læringsperspektiv (st. meld. nr. 16 (2006-2007)). Man kan sette dette i sammenheng med Heckman (2006) sitt begrep multiplikatoreffekt. Får man innsikt og forståelse av tilfredsstillende utviklings og- læringsprosesser hos førskolebarnet, kan det legges til rette for gode og varige læringsopplevelser.

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens hovedproblemstilling er:

*Forekommer det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarns evne til selvregulering, relasjonen til pedagogen og språk i form av vokabular? Hvordan er samvariasjonen mellom disse faktorene for de to gruppene?*

For å utdype hovedproblemstillingen er det formulert en rekke underliggende forskers spørsmål som studien har til hensikt å besvare gjennom en kvantitativ tilnærming. De er som følger:

- Forekommer det en forskjell i selvregulering mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn?
- Forekommer det en forskjell i pedagogens vurdering av sitt samspill med minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn?
- Forekommer det en forskjell i vokabular mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn?
- Hvordan er sammenheng mellom pedagogens vurdering av nærhet og evnen til selvregulering for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn?
- Hvordan er sammenhengen mellom vokabular og selvregulering for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn?
- Hvordan er sammenhengen mellom nærhet og vokabular for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn?

## 2 TEORI

Kapittelet starter med et flerkulturelt perspektiv, der temaet er hvilke utfordringer man kan oppleve som minoritet i møtet med språket og kulturen til majoritetssamfunnet. Videre er det forsøkt å gi en innsikt i studiens teoretiske utgangspunkt gjennom redegjørelse av læringsbegrepet. Fokus er så på barnets utvikling av selvregulering, deretter behandles teori om språklige forutsetninger og utfordringer et minoritetsspråklig førskolebarn kan møte i en tospråklig tilpasning. Etter dette tar teorien opp hvilken relevans tilknytning og samspill har for utvikling av videre samspillskompetanse. Relasjonsteori er trukket inn i forhold til forståelsen av hvilken rolle sekundære omsorgspersoner, i dette tilfellet pedagogen, kan ha i barnets utvikling av selvregulering. Det trekkes inn forskning om minoriteter under de ulike deltema, der dette er funnet. Teori om selvregulering, språk og samspill vil først i diskusjonsdelen ses i sammenheng med akkulturasjonsteori.

### 2.1 Akkulturasjon, møtet mellom kulturer

Både førskolebarnet og dets foreldre er, i lys av et relasjonsteoretisk perspektiv, påvirket av hverandre gjennom spillet og relasjonen (McClelland & Cameron, 2011; McClelland et al., 2007; Pianta, 1999). Å bevege seg fra et land til et annet er innen litteraturen beskrevet som migrasjon (Fuglerud, 2004). Det er imidlertid påpekt at vi i dagens samfunn har noe man kaller transnasjonalisme. Kort fortalt er dette en beskrivelse av hvordan vårt moderne samfunn gjør det mulig å opprettholde sosiale og kulturelle kontakter fra det samfunn man opprinnelig kommer fra (Fandrem, 2011; Fuglerud, 2004). Innen krysskulturell forskning forstås dette som en fordel. Man har mulighet til å beholde sine opprinnelige røtter, og kan ut fra dette også ha muligheter til å utvikle en interkulturell identitet. Å inneha en slik interkulturell identitet innebærer å kjenne en tilhørighet og deltakelse i både opprinnelses og ankomstlandets kulturer (Fuglerud, 2004). Å bevege seg fra en kultur til en annen, er allikevel satt i sammenheng med utfordringer. Foreldre og deres barn skal tilpasse seg ukjente, sosiale arenaer som kan utfordre både psykologiske og sosiokulturelle tilpasninger for den enkelte (Berry, 1997, 2001).

### **2.1.1 Sosiokulturell og psykologisk tilpasning**

En klassisk definisjon på akkulturasjon er den endring som oppstår i møtet mellom to kulturer (Berry, 1990). Målet er at minoritets og majoritetsgruppen skal tilpasse seg hverandre på en funksjonell og sameksisterende måte. Forekommer det begrensninger i minoritetsgruppens muligheter til å bli møtt på en inkluderende og verdifull måte, vil dette påvirke individets muligheter til en oppnådd følelse av mestring og håndtering av den nye situasjonen.

Litteraturen påpeker at det å bevege seg fra en kultur til en annen vil medføre både kulturell læring, men også avlæring av opprinnelseskulturen (Berry, 1997; Fandrem, 2011). Denne prosessen kan foregå uten store anstrengelser og man snakker om en naturlig avlæring og relæring rettet mot den eksisterende kulturen. Når man snakker om en situasjon som overgår personens muligheter til å håndtere situasjonen adekvat, oppstår akkulturativt stress (Berry, 1997, 2001). Betegnelsen akkulturativt stress har å gjøre med en persons psykiske velvære og kan by på håndterbare utfordringer. Dette er ofte forstått som det resultatet som kommer som en naturlig følge av det å måtte tilpasse seg en ny kultur. Akkulturativt stress kan på den annen side by på så store utfordringer at personen utvikler psykiske vansker som følge av påvirkningen (Berry, 1990; Sam, 1995b). En akkulturasjonsprosess er dynamisk og vil avhenge av flere faktorer. Det er blant annet påpekt hvor viktig betydningen av sosial tilhørighet vil ha for individet (Berry, 1997). Det blir viktig å forstå hvordan personen opplever tilhørigheten i det nye samfunnet, samtidig som man opplever tilhørighet og identitet knyttet til sin etniske opprinnelse. Krysskulturell teori og forskning benytter seg av fire forskjellige strategier minoritetsgruppen kan ta i bruk ved en tilpasningsprosess (Berry, 1997).

### **2.1.2 Akkulturasjonsstrategier og akkulturativt rammeverk**

Integrering er sett som den ideelle tilpasningsstrategi. Her tilpasser individet seg til den nye kulturen, samtidig som opprinnelseskultur og identitet blir ivaretatt. Blir dette møtt av et majoritetssamfunn som ønsker samme vilkår, har man ivaretatt både den psykologiske og sosiale dimensjonen på en måte som indikerer en funksjonell tilpasning hos minoritetsgruppen eller individet (Berry, 2006). Hvis minoritetsgruppen velger assimilasjon som strategi, kan resultatet være at fokus rettes mot å tilpasse seg det nye samfunnet, og at eget kulturelt og språklig opphav nedprioriteres. Når fokuset i stor grad foregår etter majoritetssamfunnets prinsipper kan dette påføre individet psykologiske anstrengelser. Det kan også hindre individet fra kontakt med sin opprinnelseskultur og føre til tap av identitet. Dette vil igjen føre til redusert sosial tilhørighet og resultatet kan bli en redusert tilpasning til den nye situasjonen

(Li-Grining, 2012). Dette kan bli en konsekvens ut i fra føringer fra majoritetssamfunnet i form av politikk og holdninger. Resultatet vil gi en mindre heldig tilpasning, og individets opplevelse av akkulturatv stress vil være nærliggende (Fandrem, 2011; Øzerk, 1997, Berry 1997). I visse tilfeller kan minoritetsgruppen eller individet velge og kun fokusere på sin tidligere kulturelle identitet og språklige tilhørighet. Man kan forstå at minoritetsgruppen/ individet velger en tilpasning i form av å separere seg fra majoritetssamfunnet. På den annen side kan dette også ligge som en faktor i majoritetssamfunnet og virke via holdninger og handlinger som skaper en separasjon for minoritetsgruppen, uten at de har valgt det selv. Da kaller man resultatet segregering (Berry, 1990, 2001, 2006). Hvis kravet fra majoritetssamfunnet i høy grad blir å tvinge minoritetsgruppen til en tilpasning på sine premisser, vil dette gi økt mistriivsel og en redusert evne til tilpasning. Man kan snakke om en marginalisering. Her mister individet muligheter til å beholde egen kultur, samtidig som kontakt i den nye kulturen er begrenset fordi den er påtvunget (Berry, 2001; Fandrem, 2011; Sam, 1995b).

Slik det kommer fram av akkulturasjonsstrategiene finnes det både muligheter og begrensninger i en akkulturasjonsprosess. Det er snakk om flere faktorer som skal ligge til rette for en best mulig tilpasning for gruppen minoritetsspråklige førskolebarn, enkeltindividet og deres foreldre.

Berry (1997) har utviklet et akkulturatv rammeverk for å gi en oversikt over de faktorer før og etter innvandringen som kan spille inn på individet eller gruppen under akkulturasjonsprosessen. Prosessen vil ende i en eller annen form for tilpasning, og rammeverkets hensikt er å vise hvordan ulike faktorer kan virke modererende inn på tilpasningen (Berry, 1997; Sam, 1995a). Rammeverket er omfattende og denne oppgaven vektlegger kun enkelte av faktorene på individnivå.

### **2.1.3 Modererende faktorer på individnivå**

Man kan tenke seg at forskjeller i kulturen fra det samfunnet man kommer fra og det samfunnet man skal tilpasse seg, spiller en viktig rolle i akkulturasjonsprosessen (Berry, 2001). Flere studier viser at foreldrenes psykologiske påkjenninger i akkulturasjonsprosessen vil påvirke samspillet de har med sine barn. Tendensen er at det utvikles et miljø preget av lite

emosjonell tilgjengelighet fra foreldrene i samspill med barnet. Denne reduksjonen hindrer barnet fra en vellykket utvikling av både tilpasning og selvregulering (Li-Grining, 2012; Sektnan, McClelland, Acock, & Morrison, 2010). Dette kan underbygges av en studie som kom fram til at akkulturasjonsstrategien foreldrene hadde og mestring av denne, predikerte grad av involvering og deltakelse i barnets liv (Raleigh & Kao, 2010).

Faktorer på individnivå før innvandring, kan omhandle personens utgangsposisjon som for eksempel alder og personlighet. Litteraturen forklarer at barns tilpasning i en akkulturasjonsprosess foregår lettere enn den gjør for voksne. Dette kan blant annet forstås ved at barnets identitetsutvikling er mindre etablert enn hos ungdom og voksne. Det er også rettet fokus mot at barnet har mindre erfaring i sin opprinnelseskultur og at dette gjør det lettere å tilpasse seg en annerledes kultur (Sam, 1995a). Andre har foreslått at barn i tidlig alder kan se ut til å ha innebygd denne tilpasningsmulighet i større grad (Berry, 1997). Forskning underbygger dette aspektet ved å vise at det forekommer en betraktelig økning i minoritetsspråklige barns psykologiske vansker i ungdomstiden (Berry, 2006; Fandrem, 2011).

Personlighet er ansett å være en viktig faktor i akkulturasjonsprosessen. Hvordan barnet innehar tidligere erfaringer og samtidig skal håndtere nye erfaringer, påvirkes av barnets personlighetstrekk (Denham, 2006). Det vil videre inneholde momenter av blant annet personens tro på seg selv og tro på egen mestring (Berry, 1997). Mestring er i denne studien forstått som en bevisst prosess og en del av det å håndtere og agere i en akkulturasjonsprosess, dette vil i neste avsnitt kobles til kultur.

#### **2.1.4 Kulturell differanse**

I følge Hofstede (2001) kan man skille mellom individualistiske kulturer og kollektivistiske kulturer. Mens den individualistiske kulturen, også kalt den vestlige kulturen, kjennetegnes av individfokusering, personlig måloppnåelse og lykke, er den kollektivistiske kulturen preget av en tro der fellesskapets velvære står i sentrum (Yeh et al., 2006). Når man beveger seg fra en kollektivistisk kultur og over til en individualistisk kultur, kan det innebære at man står ovenfor store kulturelle forskjeller. Å mestre disse forskjellene er først og fremst relatert til individuelle handlinger og personlighet (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Det er likevel

hevdet at den kulturen man først sosialiseres inn i former både kognisjon og motivasjon hos individet (Fandrem, 2011; Yeh et al., 2006).

Å skulle håndtere overgangen mellom to forskjellige kulturer kan altså ha som utgangspunkt at individet er preget av et kulturelt betinget mestringsmønster. Forskning viser at individer med kollektivistisk kulturelt opphav i større grad er sosialisert til å behandle sine følelser selv (Yeh et al., 2006). Dette kan forstås som at individet er sosialisert til å benytte en mestringsstrategi der et handlingsaspekt uteblir og som mer retter seg mot å lette et emosjonspreget følelsesaspekt (Lazarus et al., 2006). Ensidig bruk av en slik strategi kan hindre individet fra å handle meningsfullt i gitte situasjoner. På sikt kan dette føre til psykologiske belastninger og et mindre heldig utkomme av akkulturasjonsprosessen (Fandrem, 2011; Yeh et al., 2006).

Familiens posisjon er innen kollektivistisk orienterte kulturer sett som overordnet og den støtten familiebandet gir er ansett å være vital for individets fungering. Individets problemer tilhører familien og løses innad i gruppen, framfor å oppsøke hjelp utenfor dette domenet (Yeh et al., 2006). Dette kan virke forebyggende på tilpasningsprosessen fordi man opplever sosial støtte og tilhørighet. På den annen side kan dette opptre som en risikofaktor, da sterke familiære bånd kan påvirke tilpasningen ensidig og resultatet blir mindre deltakelse og tilegnelse av den nye kulturen.

Forskning på etniske minoriteter med kollektivistisk orientert opphav viser imidlertid at grad av familiær tilknytning virker som en støtte for foreldrenes samspill med barna (Li-Grining, 2012; Yeh et al., 2006). En studie trekker fram familiestøtten som en fungerende buffer mot de situasjoner man møter i rollen som minoritet. Studien viser at grad av familiær støtte er avgjørende for foreldrenes egen psykologiske fungering og derigjennom barnets sosioemosjonelle utvikling (Li-Grining, 2012). Det kan se ut til at storfamilien blir en beskyttelsesfaktor for foreldrene som indirekte har en positiv effekt på barnets utvikling.

Innen kollektivistisk orienterte kulturer blir de eldre i familien sett på som klokere og skal som følge av dette behandles med stor respekt (Yeh et al., 2006). Man kan forstå at barn som har et kollektivistisk opphav, kan forholde seg på en annerledes måte til de voksne de samhandler med i majoritetssamfunnet. Å utøve en atferd som er tilpasningsdyktig har sine fordeler og kan ses i sammenheng med en god sosiokulturell tilpasning og selvregulering. Det



er likevel en lite heldig utvikling hvis det forventes av de minoritetsspråklige barna å ytre meninger og følelser i samspill med både store og små, slik man anser et utviklende samspill å fungere i de mer individualistiske orienterte kulturer (Yeh et al., 2006). Barnets tilpasning i den nye kulturen kan skjule noe av dets egentlige fungering, fordi man mistolker signaler som følge av barnets sosialiserte samhandlingsmønstre, basert på forskjellige kulturelle orienteringer. Dette kan igjen påvirke barnets psykologiske fungering og mestring i akkulturasjonsprosessen. Det kan likeledes påvirke barnets muligheter til en følelse av sosial tilhørighet og sosiokulturell tilpasning (Li-Grining, 2012). Her kan man se at mestringsstrategien som ligger på det emosjonsfokuserte planet virker mot sin hensikt og kan resultere i en akkulturasjonsstrategi der barnet ensidig tilpasser seg majoritetssamfunnet. Man har da å gjøre med en assimilasjonsstrategi, framfor den ønskede integreringsstrategi (Berry, 1997).

Krysskulturell litteratur viser at toleranse og tålmodighet (overbærenhet) overfor andre, gir sosiale relasjoner et andreperspektiv (Fandrem, 2011; Yeh et al., 2006). Harmoni er viktig og tilpasning til situasjonen overgår viktigheten av å hevde sine egne behov, ytre meninger eller løse konflikten. Personen tenderer til å legge sin lit til skjebnen eller høyereliggende makter (Yeh et al., 2006). Setter man dette mestringsaspektet i sammenheng med individets akkulturasjonsstrategier, kan man forstå at barnet kan komme i en posisjon der en mulighet til integrering ikke anses nærliggende. Det kan i stedet havne i en posisjon der majoritetssamfunnets holdninger og verdier får et dominant perspektiv. Konsekvensen kan være at både foreldre og barn ender opp i en mer assimilasjonsorientert akkulturasjonsstrategi, der individet kan risikere å miste noe av sin egen kulturelle identitet (Fandrem, 2011; Yeh et al., 2006). Dette kan også forstås som en stressende psykologisk situasjon for individet. Ved å håndtere situasjonen ved bruk av en emosjonsfokuserert mestringsstrategi, eller å bruke harmoni -kontroll som mestringsstrategi, kan påkjenningene bli så store at individet trekker seg passivt tilbake. Man kan snakke om en tilpasningsprosess karakterisert av separasjon og en lite heldig psykologisk fungering for barnet (Yeh et al., 2006).

Å lære kan forstås som å erverve ny kunnskap. Kunnskap er et omfattende begrep som rommer mange aspekter i barnets liv. Når læring innehar et sosialt og kulturelt perspektiv vil

det foregå på forskjellige områder, til forskjellige tider, påvirket av omgivelsene. Hvordan kan man forstå læring og hvilke faktorer må ligge til grunn for at barnet skal lære?

## 2.2 Læring i en sosial sammenheng

Samfunnets normer for læring er ofte tendert av teoretisk grunnlagsforståelse. I denne studien er læring forstått som et helhetlig fenomen. Individets læring foregår i samspill med andre, og kunnskapen utvikler seg fra det som oppstår mellom individer og den tilhørende konteksten (Säljö, 2001). Kunnskapen kan forstås som et mediert produkt av læringsprosessen. Med en slik utgangsposisjon, vil læring foregå i kontrollerte og tilrettelagte lærings situasjoner, men også i mer spontane og tilfeldige situasjoner. I et utdanningspolitisk lys kan dette forstås som et helhetlig syn på læring (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011). I litteraturen kalles dette for et sosiokulturelt utviklingsperspektiv. En kort, men kanskje vel så presis definisjon på begrepet *er menneskets deltakelse og tilegnelse av kunnskaper i gitte kulturer* (Säljö, 2001, s.18).

Lev Vygotsky (1896-1934) var en grunnleggende teoretiker innen dette læringssynet. Til forskjell fra den kognitive og behavioristiske tradisjonen, var han opptatt av utviklingens progresjon i samspill med det sosiale og kulturelle miljøet. Han så ut til å vektlegge barnets muligheter sterkere enn dets genetiske og biologiske forutsetninger. Vygotsky anså utviklingen som en blanding av den genetiske utgangsposisjon og de påvirkninger som oppstår i det miljøet barnet opptrer i. Det kan dermed se ut til at barnets muligheter ligger i det miljøet det møter, framfor å være noe som er fastsatt ut fra genetiske betingelser (Imsen, 2006; Pianta, 1999).

Vygotsky hevdet at barnets læring foregår fra en sosial til en individuell prosess.

Læringsprosessen er tilknyttet språket og deles inn i to funksjonsformer. Vygotsky forklarte at det ytre språket fungerer som en sosial faktor, som et redskap i et samspill. Det er dette språket som anses å være en kommunikasjonskilde og som gir forutsetninger for en lærings situasjon mellom barnet og den andre. Det indre språket opererer som en støtte til tanken, og blir en del av den individuelle læreprosessen. Det indre språket, som er en del av barnets kognitive prosesser, er også en del av barnets kontroll og styring over egne handlinger. Dette gir barnet mulighet til refleksjon over seg selv og innsikt i egne handlinger.

Man kan forstå at utviklingsprosessen går fra ytre opplevelser og samhandling til et indre språk (Imsen, 2006).

Vygotsky mente at barnets læring ikke er det som allerede mestres, men det som mestres ved hjelp og støtte av en voksen, og som blir barnets eget mestringsområde etter hvert. Til dette benyttes betegnelsen den proksimale utviklingszone (Bodrova & Leong, 2007; R. C. Pianta, 1999; Vallotton & Ayoub, 2011). Voksenrollen blir framtrædende, fordi læringsprosessene avhenger av støtte og deltakelse overfor det søkende barnet. En anerkjennende voksen er den som tillater og aksepterer barnets egne tanker og forutsetninger i samspillet. En voksen som er opptatt av hva barnet ønsker i relasjonen og som finner fram til hvor interessene for læring ligger (Bae & Waastad, 1992). Vygotskys intensjon med den proksimale utviklingszone, er at relasjonen mellom barnet og den som opptrer som støtte, er et likeverdig samspill (Downer & Pianta, 2006). Dette betyr nødvendigvis ikke at barnet skal bestemme hva som skal læres, men at en voksen er tilstede og har kunnskaper om hvordan barnet lærer ut fra de forutsetninger som finnes iboende i barnet selv. En slik fremstilling definerer samspill som: «*Samspill karakteriseres ved samregulering av atferd. Dette finner sted når individenes aktiviteter skaper et unikt sett av sosiale handlinger*» (Askland & Sataøen, 2009, s.69).

Både læring, muligheter og mestring er sentralt i det sosiokulturelle læringssynet. Det ser også ut til å være viktig å trekke med samspillet som en nødvendig faktor i barnets forutsetninger for læring. Når de kulturelle og sosiale forutsetninger blir forskjellig fra de man i utgangspunktet har tilegnet seg ved starten av livet, kan dette føre til utfordringer som kan skape stressende situasjoner (Berry, 1990; Yeh et al., 2006). Hvilke forutsetninger som hemmer eller fremmer barnets læring, kan se ut til å være mangefasettert og kan forstås gjennom barnets egen evne til å regulere atferd, emosjoner og oppmerksomheten. I faglitteraturen omtales dette ofte som barnets evne til selvregulering (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007).

### **2.3 Selvreguleringen**

Hva er selvregulering og hvilke faktorer ved evnen til å regulere seg selv kan være mest hensiktsmessig relatert til optimal læring rettet mot forskjellige kontekster? Med et sosiokulturelt læringsperspektiv som bakteppe, er det viktig å presisere at denne oppgaven

vektlegger barnets evne til selvregulering gjennom samspill med andre (Zimmerman, 2000). Dette skiller seg noe fra andre teoretiske perspektiv der fokus rettes mot barnets utvikling av selvregulering som et samspill mellom barnet og miljøet, uten relasjonens betydning. (Imsen, 2006; Pianta, 1999; Säljö, 2001; Vallotton & Ayoub, 2011).

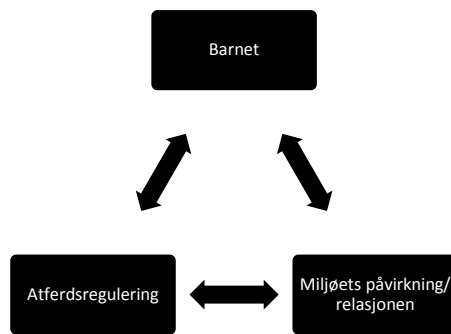
Begrepet selvregulering er romslig og bestemmes ofte ut fra hvilket teoretisk perspektiv man innehar i fortolkningsprosessen (Baumeister & Vohs, 2011; Zimmerman, 2000). Studien benytter en bred tilnærming til begrepet. Det favner barnets emosjonelle, kognitive og atferdsmessige utvikling satt inn i et utviklingsøkologisk perspektiv (Kopp & Brownell, 2007; McClelland & Cameron, 2011). Slik kan selvreguleringen forstås ut fra flere områder i barnets utvikling. Utviklingen kan ikke ses som en isolert prosess, men må erkjennes som et dynamisk samspill mellom barnet og det omkringliggende miljøet. Forskning på området hevder selvreguleringen er det mest sentrale i utviklingsprosessen og gir barnet en forståelse av seg selv og en opplevelse av sine mestringsmuligheter (Zimmerman, 2000; Schunk, 2005).

### **2.3.1 Den triadiske selvreguleringsprosessen**

Innen sosialkognitiv læringsteori defineres selvreguleringen i det som kalles en triadisk selvreguleringsprosess. I motsetning til den metakognitive tilnærmingen, som ser selvreguleringen som et produkt av kognitivt handlingsaspekt, vektlegger den triadiske selvreguleringsprosessen at personens opplevelse i samspill, påvirket av konteksten, er avgjørende for atferdsreguleringen (Baumeister & Vohs, 2011; Schunk, 2005; Zimmerman, 2000).

Selvreguleringen er tett forbundet med det som kalles selvtilit «self efficacy» (Bandura, 1997). Dette kan forstås som oppfattelsen barnet har av seg selv og hvordan dette styrkes gjennom miljøets tilbakemeldinger. I den påstand at selvreguleringen er tett forbundet med menneskets tro på utkommet, kan man også hevde at evnen til selvregulering er en bevegelig tilstand, avhengig av personens eget psykologiske og sosiale ståsted. Motivasjonen blir en viktig del av prosessen. Motivasjon kan ikke ses som en isolert faktor, men gjennomsyrrer hele selvreguleringsprosessen (Schunk, 2005). Selvreguleringens rolle kan være tilpasningsorientert, der individet er fokusert på å oppnå best mulig utkomme av det situasjonen krever. Selvreguleringen har også en defensiv side som oppstår når evnen til å

forandre sin atferd til fordel for å oppnå tilpasning ikke innfris (Zimmerman, 2000). Begge handlinger kan relateres til barnets evne til regulering og tilpasning av atferd i en gitt situasjon. En vellykket selvreguleringsprosess vil bidra til positiv mestringsfølelse, som antas å forsterke en tilpasningsorientert selvreguleringsprosess. En defensiv tilpasning vil i mindre grad gi motivasjon til atferdsregulering som igjen kan påvirke mestringsfølelsen i negativ retning (Schunk, 2005; Zimmerman, 2000).



Triadisk selvreguleringsprosess etter Zimmerman (2000)

### 2.3.2 Emosjonsreguleringens rolle i selvreguleringen

Følelser er sterke og kan være en umiddelbar reaksjon på en hendelse barnet har opplevd. Å kunne tilpasse seg situasjonen ut fra de forventninger som ligger i konteksten handler om evnen til å regulere emosjoner. Man kan si at følelsene tilpasses et korrekt og forventet utkomme fra den situasjonen der man befinner seg (Kvello, 2007). Med dette kan det se ut til at emosjonene har en sentral plass i selvreguleringsprosessen. I teorien kalles dette tilpasset emosjonsregulering og kan ses i sammenheng med barnets sosiale kompetanse (Denham, 2006). Det hevdes at kompetanse på området emosjonell regulering er en prediktor for senere utkomme av jevnalderrelasjoner og videre fungering på de sosiale områdene i livet (Cameron Ponitz et al., 2008; Downer & Pianta, 2006; Kvello, 2007). De barna som har gode jevnalderrelasjoner og en trygg relasjon til voksne, vil kunne styrke sine sosiale ferdigheter ytterligere. Denne faktor hevdes å være viktig for mestring, motivasjon og videre adekvat regulering. Det er også et moment å trekke fram relatert til mestring i skolen. En betydningsfull relasjon til de man befinner seg sammen med i læringsprosesser vil legge grunnlag for videre mestring innen skolefaglige områder (Denham, 2006; Doll, Zucker, & Brehm, 2004). De barna som derimot ikke mestrer å overvåke emosjoner og atferd, ser dertil ut å være mindre vellykket i sine relasjoner til både jevnaldrende og voksne. Dette kan samsvare med begrepene tilpasningsorientert eller defensiv selvregulering, der den defensive

selvreguleringsresultat allerede er antatt å gi barnet en mindre grad av mestringsfølelse (Denham, 2006).

### **2.3.3 Temperament og selvregulering**

Selvreguleringen kan også forstås som en del av de intrapersonlige prosesser. Det er en kontinuerlig utviklingsprosess, der barnets biologiske modning vil virke inn på evnen til selvregulering (Boekaerts et al., 2000). Det er blant annet tilknyttet barnets temperament. Et barn med sterkt temperament kan se ut til å ha større sjanse for å inneha en reaktiv opplevelse av en emosjonelt triggende situasjon. Det vil være vanskeligere å tilpasse forventet atferd til situasjonen, og en defensiv tilpasning er mer nærliggende (Denham, 2006). Thompson (Smith, 2004) hevder selvreguleringen kan forankres i to områder. Det ene er barnets medfødte temperament og det andre er den omsorg barnet har opplevd i sine tidlige barneår (Smith, 2004). Et barn som har et medfødt lavt temperament antas å uttrykke emosjoner på en hensiktsmessig og uttrykksfull måte som er assosiert med flere venner og stabile relasjoner opp i de senere skoleår (Denham, 2006). Barnet som har et medfødt, reaktivt temperament, er imidlertid ikke predikert et like hensiktsmessig utbytte. Her snakker man om å være disponibel for offerrollen i sammenheng med vennerelasjoner, og et mindre hensiktsmessig akademisk utbytte i senere skolegang (Denham, 2006; McClelland et al., 2007).

Det kan se ut til at et disponibelt, medfødt temperament er en faktor for utkommet av selvreguleringen. Er barnet født med et lavt temperament, kan dette virke som en pådriver på barnets selvregulering, mens et høyt temperament ser ut til å hemme denne utviklingen. Ser man tilbake til Thompson sin definisjon av selvreguleringen, er nok temperamentet en medvirkende faktor, men den avgjør ikke utkommet alene. Det er like mye påvirket av konteksten i form av relasjoner til nære tilknytningspersoner (McClelland & Cameron, 2011; Smith, 2004).

### **2.3.4 Relasjonens betydning i selvreguleringen**

Barnets emosjonsregulering anses å være et produkt av det samspillet det opplever i tilknytning til andre og den kulturen barnet vokser opp med (Denham, 2006; Hart & Schwartz, 2009; Pianta, 1999). Det er gjennom forskningen påvist at barn som er født med en robust selvreguleringsevne, gjennom et mindre adekvat samspill, vil kunne redusere denne

evnen (McClelland et al., 2007). Dette kan være en indikasjon på hvor viktig samspillet mellom barnet og omgivelsene er for barnets evne til utvikling av selvregulering.

En studie gjennomført i USA viste at barn med Afro- Amerikansk etnisk bakgrunn, som ble ansett å ha lite erfaring med atferdsregulering fra voksne i oppveksten, også hadde mindre egenskaper til å håndtere egne emosjoner og atferdsregulering i gitte situasjoner (Grolnick & Bridges, 1996). Dette samsvarer med andre resultater som viser at barnets evne til å regulere emosjoner foregår fra utsiden og inn. Det vil si at barnets evne til å tilpasse emosjoner og atferd modelleres først av nære omsorgspersoner, for senere å internaliseres til egen handling (Denham, 2006).

### **2.3.5 Atferdsmessig selvregulering**

Litteraturen viser sammenheng mellom evnen til å regulere emosjoner og atferdsmessig selvregulering (Denham, 2006). Ved å tilpasse seg forskjellige situasjoner på en adekvat måte, ser det ut til at barnet benytter tanken som et mentalt verktøy, kombinert med andre kognitive prosesser (von Suchodoletz et al., 2013). Den atferdsmessige selvreguleringen, deles inn i tre områder som henger sammen med kognitiv virksomhet. Det første er barnets evne til å holde oppmerksomheten rettet mot relevant informasjon. Spesielt i de senere år i førskolen og i tidlig skolealder, vil disse kravene bli sentrale i forhold til læring. Når barnet klarer å rette oppmerksomheten mot relevant informasjon og behersker å overse mindre nødvendige forstyrrelser, kan dette se ut til å fremme en adekvat atferdsmessig selvregulering (McClelland & Cameron, 2011). Ved siden av er det viktig at barnet kan benytte sin arbeidsminnefunksjon på en tilfredsstillende måte. Man kan si denne hjelper barnet å bearbeide informasjon, samtidig som det mottar ytterligere informasjon og setter dette i en nødvendig sammenheng (McClelland & Cameron, 2011; von Suchodoletz et al., 2013). Studier som har forsket på hvorvidt barnets evne til selvregulering kan predikere senere ferdigheter i skolen, slik som matematikk og lesing, viser at selv etter det er kontrollert for IQ, er evnen til atferdsmessig selvregulering en markant prediktor (McClelland et al., 2007; Pianta, 1999). Selvreguleringens sammenheng med senere skoleferdigheter kan se ut til å være knyttet til hvilken grad av erfaring barnet har hatt med tidligere og ytre regulert selvregulering. Slik det er nevnt tidligere i oppgaven, er selvreguleringens utvikling, noe barnet lærer i samspill med andre, til senere å internalisere erfaringene (Cameron Ponitz et al., 2008; Denham, 2006). Det virker som barnet øker sine ferdigheter i selvregulering

proporsjonalt med erfaringen de mottar på dette området. Relasjonen får en viktig plass i barnets utvikling av selvreguleringen og kan virke nødvendig for senere akademisk mestring (Downer & Pianta, 2006; McClelland & Cameron, 2011; McClelland et al., 2007)

## 2.4 Språk og kommunikasjon

Litteraturen forklarer at språket har en sentral funksjon relatert til samspillet med andre, og til utviklingen av selvregulering (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009; Vallotton & Ayoub, 2011). Innen språkforskningen skiller man mellom reseptivt og ekspressivt språk. Reseptivt språk innebærer språklig forståelse. Det ekspressive språket omhandler hvordan man evner å sette ord på begreper, forstått som vokabular og språklige handlinger (Espenakk et al., 2011; Gjervan, 2006; Wagner, Uppstad, & Strömqvist, 2008). Områdene er tett samspillende, og ferdigheter innenfor ekspressivt språk er nødvendig i tilfredsstillende samhandling og kommunikasjon.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er språket sett på som en grunnleggende byggestein for barnets psykiske utvikling. I følge Vygotsky (Bråten, 2002) er språket det redskapet man benytter for de psykologiske læringsprosesser. Barnets første språk er en del av både den ytre og indre læreprosessen og kalles en egosentrisk tale. Språkets funksjon utvikles etter hvert til å bli todelt. Dette skjer allerede i førskolealder og kan forklares med hvordan det ytre språket er en del av barnets sosiale samspill med andre. Den ytre delen av språket er imidlertid forankret i den indre talen, som kan forstås som tanken. Tanken er et mentalt verktøy som gir barnet muligheter til å kontrollere de indre kognitive prosesser, som blant annet innebærer å regulere egne handlinger, å kontrollere oppmerksomheten og justere emosjoner (Imsen, 2006; McClelland & Cameron, 2011; Vallotton & Ayoub, 2011). Språket kan derfor se ut til å inneha en betydelig funksjon både for et sosialt velfungerende samspill, men like viktig, for en funksjonell indre tankevirksomhet (Säljö, 2001). En studie der man undersøkte sammenhengen mellom språket og evnen til selvregulering hos førskolebarnet, viste resultatene at selv etter å ha kontrollert for IQ, var språket en sterk prediktor for barnets evne til selvregulering (Vallotton & Ayoub, 2011). Studien benyttet to faktorer i barnets språkutvikling til å se hvilke av de som best predikerte evnen til selvregulering. Dette var vokabular og evnen til å snakke (snakkesalighet). Det viste seg at vokabular var en sterkere prediktor for evnen til selvregulering og kan kanskje forklare viktigheten av ordenes betydning i sammenheng med bruk av språket som et mentalt verktøy i læringsprosesser.



Studien viser også hvor stor rolle kjennskap til ord og begreper har i språkutviklingen. En annen studie fant sammenheng mellom barnets språkutvikling og evnen til selvregulering og hvordan denne sammenhengen også medierte senere skolemodenhet (Bono, 2003) (McClelland et al., 2007). Det kan med dette se ut til at språket er et grunnleggende element i barnets evne til selvregulering. I en studie foretatt på barn med forsinket språkutvikling, viste det seg at utvikling av vokabular var med å styrke barnets evne til selvregulering. Dette var igjen en faktor som synes å være assosiert med barnets sosiale ferdigheter og fungering i jevnalderrelasjoner (Niles, Reynolds, & Roe-Sepowitz, 2008). En studie som så på barnets bruk av selvregulerende tale ved fire år, viste at dette predikerte barnets evne til å justere seg adekvat til sosiale situasjoner. Disse barna hadde også mindre forekomst av problematferd, enn de barna som benyttet mindre grad av selvregulerende tale (Carlton & Winsler, 1998)

#### **2.4.1 Å mestre to språk**

Denne studien retter fokuset mot barn som i utgangspunktet skal beherske to, eller flere språk. Det ene språket kommer ofte før det andre, og som følge av dette vil språktilegnelsen av andrespråket foregå suksessivt (Høigård et al., 2009; Wagner et al., 2008). Det vil si at i de fleste tilfeller er det språket som kommer først omtalt som morsmålet. Det neste språket vil være et andrespråk og bygge på de kunnskaper barnet har innen morsmålet. I et slikt tilfelle er man avhengig av at barnet har en god forståelse av morsmålet for å få en god forståelse av sitt andrespråk. Hvis det derimot ikke er et godt språklig fundament, kan dette skape problemer med både språktilegnelse og språklig forståelse (Wagner et al., 2008). Ser man tilbake til Vygotsky sin framstilling av språkets posisjon både som et sosialt og et kognitivt verktøy, kan man forstå at en språktilegnelsesprosess er avhengig av et godt språklig fundament. Man kan likeledes forstå at hvis dette fundamentet mangler, er sjansen for å møte vansker på både sosialt og mentalt område nærliggende.

Å tilegne seg flere språk kan ses på som en ressurs. Gjennom språktilegnelsen utvikler man et rikere repertoar og muligens også en større språklig nyanse. Man kan gjøre seg forstått på flere arenaer og opplever et vellykket samspill innen de forskjellige språklige miljøer (Gjervan, 2006). På den annen side avhenger dette av hvilke forutsetninger man har til å lære seg flere språk. Går det ene språkets tilegnelse på bekostning av det andre, vil dette gi reduserte muligheter for en berikende språklig utvikling (Fandrem, 2011; Gjervan, 2006; Wagner et al., 2008).

I en studie foretatt på innvandrerbarn i Canada kom Cummins (1986) fram til at det tar mellom fem og syv år og tilegne seg et andrespråk slik at barnet kan fungere i læringssituasjoner i skolen, eller på mer språklige abstrakte arenaer. Cummins (1986) forklarer hvordan barnet muligens mestrer det daglige hverdagsspråket, men at dette nødvendigvis ikke dekker en mer abstrakt språklig kompetanse, som man kommer til å få bruk for senere ved akademiske mestring (Wagner et al., 2008). Til å illustrere dette benyttet han det som senere er blitt kjent som isfjellmetaforen. Et isfjell har en synlig topp som kun utgjør en tidel av det totale isfjellet. Den usynlige delen av isfjellet kan også være en del av en annen synlig topp. Slik har to tilsynelatende ulike språk også et felles fundament. Ser man Cummins funn sammen med nødvendigheten av et velfungerende språk, kan man raskt se at språklig dybde i form av vokabular er en nødvendighet.

Det er imidlertid ikke alle barn som tilegner seg to språk i en suksessiv prosess. Enkelte barn møter to språk på likt, og vil lære begge språkene samtidig. I litteraturen kalles dette en simultan språktilegnelse (Wagner et al., 2008). Dette kan forklares ved at begge språk får en lik utgangsposisjon og blir et felles forståelsesgrunnlag. Ved enkelte tilfeller vil imidlertid et av språkene inneha en større begreps og forståelsesdybde og bli en utgangsposisjon for videre læreprosesser relatert til både samspill og språkutviklingen (Wagner et al., 2008).

Språktilegnelsen er et komplisert samspill av forståelse, identitet og følelser (Gjervan, 2006). Det er ikke slik at måten tilegnelsen av to eller flere språk foregår på nødvendigvis gir en fordel i språkinnlæringsprosessen. Det handler i større grad om hvordan barnet selv mestrer språket, og hvilken verdi språket gir barnet i egen tankevirksomhet og muligheter til samspill med omgivelsene (Fandrem, 2011; Wagner et al., 2008).

#### **2.4.2 Sammenhengen mellom språk og selvregulering**

Forskning på språklig kompetanse viser at barn med et mindre utviklet språk også viser mindre evne til selvregulering. Å hemmes i egen selvregulering assosieres med et lite utviklet sosialt repertoar som igjen gir mindre erfaringer i gode samspill. Å opptre i mistolkede og lite utviklende samspill, vil igjen virke negativt tilbake på barnets språkutvikling (Clegg, Hollis, Mawhood, & Rutter, 2005). Det blir en negativ spiral der barnet som har behov for stimulering gjennom språklige miljøer ikke får utnyttet dette maksimalt. Samtidig kan denne

hindringen gi begrenset mulighet til sosiale interaksjoner der barnet blant annet utvikler erfaringer om andres tilstander, eller det som i teorien kalles å ta andres perspektiv (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010; Vallotton & Ayoub, 2011).

Ser man til forskning foretatt på barn med et sent utviklet vokabular, kan man se at det forekommer en sterk sammenheng mellom sosial kompetanse og evnen til å beherske og forstå språket (Clegg et al., 2005). Sosial kompetanse er tett knyttet til perspektivtakingen da denne kan defineres som en faktor i den korrekte og tilpassede væremåte man innehar i møtet med andre mennesker (Foster & Richey, 1997). Å ha sent utviklet språk, eller ha komplikasjoner i språktilegnelsen, gjør det vanskelig å lese de sosiale kodene, og ser ut til å kunne predikere senere atferdsvansker. En studie kom frem til at barnet med sent språk har vansker allerede i toddlerleken med jevn gamle (Irwin, Carter, & Briggs-Gowan, 2002). En manglende forståelse av leken kan føre til ekskludering ved at barnet misforstår de språklige kodene. Begge komponenter er med å bevege barnet bort fra et konstruktivt samspill med jevnaldrende (Irwin et al., 2002). Samme studie viser også en sammenheng mellom barnet som har et sent utviklet språk og dets opplevelse av samspillet med de nære omsorgspersoner. Kommunikasjonsvansker i hjemmet kan se ut til å ha en selvforsterkende effekt. De kommunikasjonsmønstre som ikke fungerer adekvat vil videre skape negative opplevelser for et barn som allerede strever med språket. Dette kan også settes i sammenheng med utvikling av sosiale og emosjonelle vansker. Når man mangler erfaring og kunnskaper til å kunne samspille med venner og omsorgspersoner, vil erfaringen av å tilhøre et fellesskap, se ut til å ha begrensede muligheter (Gjervan, 2006).

## **2.5 De tidlige relasjoners betydning for barnets samspill**

Relasjonens betydning for barnets utvikling kan forstås som en prosess som starter ved inngangen til barnets liv. Innen utviklingspsykologien har man påpekt at barnets samspill med de første og nære omsorgspersoner er med å skape mentale forestillinger, som igjen skal virke som en veiviser for barnets senere relasjonserfaringer (Askland & Sataøen, 2009).

Til det viktige samspillet benytter teoretikeren John Bowlby begrepet *trygg base*. Begrepet er en betegnelse på barnets mulighet til å oppleve et trygt og ivaretakende miljø, der det holdes både fysisk og i tankene av sine nærmeste omsorgspersoner.

Donald Winnicott (1896- 1971) utviklet begrepet *holdende miljø* som favner mye av det samme som Bowlbys trygge base. Man kan se de to teoretikerne deler en felles grunnforståelse om viktigheten av de tidlige relasjoner for barnets utvikling (Askland & Sataøen, 2009). Winnicott hevder imidlertid at barnet er født uten en følelse av seg selv og at dette gradvis utvikler seg gjennom de tidlige relasjonserfaringene. Han har gjennom begrepet speiling forklart hvordan omsorgspersonen anerkjenner barnets opplevelser og følelser, samtidig som omsorgspersonen melder tilbake sin opplevelse av barnet. Denne vekselvirkning i relasjonserfaringen er med å gi barnet en begynnende følelse av seg selv gjennom den internaliserte opplevelsen av å bli sett og verdsatt (Askland & Sataøen, 2009). Kvaliteten på samspillet er derfor avgjørende for barnets utvikling av selvstendighet og tilknytning. Ved gradvis å utforske verden gjennom et støttende miljø sammen med en trygg tilknytning, vil det tidlige samspillet ligge som en forståelsesramme for framtidige samspill for barnet.

Tilknytning kan defineres som den følelsesmessige binding som foregår mellom barnet og de som gir omsorg. Slik kan det se ut til at relasjonen er med å legge grunnlaget for den tilknytning barnet utvikler til sine nære omsorgspersoner og at tilknytningen avhenger av kvaliteten på den speiling som foregår i samspillet dem imellom (Askland & Sataøen, 2009). Dette er med å gi barnet en begynnende forståelse av seg selv i en verden, både fysisk og psykisk.

Schore (Hart & Schwartz, 2009) har bygget bro mellom tilknytningsteori og nevrovitenskap og viser hvordan utviklingen av barnets hjernestruktur også er avhengig av erfaringene som finner sted i det tidlige samspillet. Inspirert av Vygotsky, mener han at alle psykologiske prosesser foregår der modning først finner sted i relasjon til omsorgspersonen, for deretter å integreres til barnets indre prosesser (Hart & Schwartz, 2009). På denne måten blir omsorgspersonen en regulator på barnets utvikling av nevrobiologiske prosesser, og legger grunnlaget for hvordan disse finstrukturerte prosessene vil utvikle seg til å fungere senere. Man kan forstå at det ytre samspillet er med å bygge barnets indre, nevrologisk struktur som legger grunnlaget for hvordan barnet tolker og opplever relasjoner i møtet med andre. Denne biologiske forklaringen er også med å underbygge John Bowlby sin forklaring av de mentale

representasjoner barnet utvikler i den tidlige relasjonen som også benyttes til senere relasjonserfaringer (Askland & Sataøen, 2009).

Dette kan videre samsvare med Daniel Stern (Hart & Schwartz, 2009) og hans begrep *representasjoner av indre generaliseringer*. Barnets opplevelser i samspill med en selvregulerende annen, er i følge dette synet med å gi barnet subjektive erfaringer av opplevelser. Disse opplevelsene danner representasjoner som anses å være abstraherte fra den konkrete hendelsen, men samtidig følelsesmessig og kognitivt forankret i barnets minnestrukturer. Ved gjentakende eller lignende opplevelser, bli representasjonene hentet fram og benyttet som et grunnlag for fortolkning av lignende situasjoner. Hver nye relasjon vil være preget av representasjoner som hentes fram og brukes som grunnlag for relasjonen. Stern (Hart & Schwartz, 2009) kaller det en dynamisk interaksjon mellom fortid og nåtid. Det er en prosess som endres og omdannes gjennom hele barnets liv.

Peter Fonagy (Hart & Schwartz, 2009) har gjennom sin teoretiske tilnærming satt barnets tidlige tilknytning og samspillserfaringer i sammenheng med affektreguleringen. Han påpeker at kvaliteten på barnets samspillserfaringer med de nære omsorgspersonene er avgjørende for barnets evne til senere å kunne reflektere over egne emosjonelle erfaringer. Når mor og barn samspiller er kvaliteten i responsen omsorgspersonen utviser på barnets emosjoner viktig. Ved å signalisere hva som er barnets egne følelser og skille disse fra sine egne, er den samspillende part med å gi barnet kontroll over egne indre tilstander. Interaksjonen mellom de to er med å skape både en trygg tilknytning og en begynnende selvregulering hos barnet. Dette tidlige samspillet er i følge Fonagy også utgangspunktet for barnets utvikling av mentalisering. I begrepet mentalisering ligger barnets evne til å skille mellom sin indre og ytre virkelighet, mellom mentale og følelsesmessige prosesser hos både seg selv og andre (Hart & Schwartz, 2009). Mentalisering som begrep kan virke som en forståelse av hvordan barnets tilknytning og opplevelser i tidlige barneår også er med å forme barnets kapasitet til senere og både samspille med andre og å kunne sette seg inn i en annen person sin situasjon. Mentalisering ligger til grunn for den senere perspektivtakingen, som igjen er en viktig del av barnets emosjons og selvregulering (Baumeister & Vohs, 2011; Hart & Schwartz, 2009; Pianta, 1999; Smith, 2004)

Samtlige teoretiske vinklinger tar for seg hvordan samspillet både på et indre og et ytre plan er med å forme barnets forståelse av seg selv i samspill med omgivelsene. Fonagy (Hart & Schwartz, 2009) påpeker at emosjoner og tilknytning er viktige områder som er med å danne indre strukturer som ligger til grunn for barnets utvikling av selvregulering. Denne prosessen kan se ut til å være totalt avhengig av kvaliteten på barnets samspillserfaringer. Det er til nå påpekt hvordan det tidlige samspillet har en avgjørende og viktig rolle. Det kan imidlertid virke som dette samspillet spiller en endelig rolle, og at et tidlig samspill, som er av mindre heldig karakter, vil være ødeleggende for barnets emosjonelle utvikling, tilknytning til andre, relasjonserfaring og utviklingen av selvregulering. Flere studier som har sett på barnets selvreguleringsevne konkluderer med at mors kvalitet i samspillet med sitt barn er avgjørende for førskolebarnets evne til selvregulering og utøvelse av autonomi (Côté et al., 2009; McClelland & Morrison, 2003). Forskningen ser ut til å være relativt entydig i at et kvalitativt godt samspill mellom barnet og omsorgspersonen, er relevant for barnets senere fungering både sosialt og akademisk. Med dette kan det også se ut til at barn som opplever mindre kvalitet i relasjonen i de første leveår også har større risiko for atferdsproblemer og internaliserte vansker allerede sent i førskolealder (McClelland & Cameron, 2011; R. C. Pianta, 1999; Smith, 2004). Er de nære omsorgspersoner eneste mulighet for barnet til å utvikle gode indre representasjoner av seg selv, som ligger til grunn for en videre utvikling?

Bowlby (Hart & Schwartz, 2009) hevder at rollen som omsorgsperson ikke er fastbundet til barnets biologiske mor, men også kan være andre personer som står barnet nær. Det sentrale er ikke hvem som utøver omsorgen, men snarere den emosjonelle kvaliteten og varigheten på samspillet mellom barnet og personen. Dette åpner opp for at også andre mennesker kan fungere som omsorgspersoner (Askland & Sataøen, 2009). Dette skilles i teorien ved å benytte begrepet primærrelasjoner i tilknytning til de første og nære relasjoner barnet opplever. Den relasjonen som inntreffer senere i livet er av tilknytningsteorien omtalt som en sekundær relasjon (Hart & Schwartz, 2009).

## **2.6 Relasjoner i et utviklingsøkologisk perspektiv**

For å studere selvregulering, står relasjonen mellom pedagogen og barnet sentralt i studien. Samspill kan ses som en del av både læring og sosial utøvelse (Gjervan, 2006), og kan forstås med en systemteoretisk tilnærming. Gjennom utviklingen av en økologisk utviklingsmodell har Bronfenbrenner (1979) satt individets deltakelse inn i et større system (Bø, 2012). Han er

opptatt av hvordan de små hendelser kan være påvirket av hendelser som ligger på et høyere plan og deler sin teori inn i fire ulike nivåer. Barnets opptreden i mikromiljøet kan relateres til de arenaene der barnet opptrer på forskjellige tidspunkt, eller den konteksten som påvirker selvreguleringen (Baumeister & Vohs, 2011). Herunder kommer hjem, barnehagen, venner m.m. Mesonivået forklarer hvordan man kan forstå mikronivåenes påvirkning på hverandre, og kan være en ramme for hvordan miljøet gir en forståelse av barnet. Ekso og – makrosystemet er overordnet og påvirker barnets miljø gjennom indirekte virkninger som politiske eller velferdsmessige ordninger (Imsen, 2006).

Inspirert av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori er Robert Pianta opptatt av relasjonen mellom barnet og pedagogen. Han forklarer at relasjonen er en hendelse satt sammen av flere interaksjoner, og sier at relasjonen ligger på et overordnet nivå. Relasjonen ser derfor ut til å være et produkt av samspillsfaktorer mellom personene, samtidig som ytre faktorer påvirker relasjonens utkomme (Pianta, 1999).

Pianta har forsket på relasjonens betydning i barnets utvikling, og kommet fram til at barn som er utsatt for mindre heldig samspill i tidlige barneår, også har muligheter for å endre dette mønsteret senere (Pianta, 1999). Han bygger sin teori på utviklingspsykologiens forståelse av det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgspersonen. Han vektlegger barnets utvikling av de første minnerepresentasjonenes grunnlag for senere fortolkning av samspillet med andre.

Pianta (1999) trekker imidlertid dette videre og setter pedagogen i en særstilling. Her kan man se han retter fokus mot det tilknytningsteorien titulerer sekundærrelasjoner, og samtidig gir denne relasjonen en viktig plass i barnets utvikling. Han mener pedagogen sin relasjon til barnet fungerer som en beskyttelsesfaktor for barnets videre mulige utviklingsbaner.

Relasjonsforskningen viser at barnets utvikling kan ses som et vindu av muligheter, og at de forskjellige utviklingsstier barnet følger, er et mønster av muligheter og begrensninger. Pianta (1999) beskriver utviklingen fra fødsel og frem til barnet er ferdig med småskolen som en relativt plastisk fase, og betegner tidsrommet «et vindu av muligheter». I denne perioden forekommer mulighetene for påvirkning i større grad. Når barnets minnerepresentasjoner er relativt etablert, vil mulighetene til endring gjennom relasjonen bli noe redusert. Dette

forklarer at relasjonserfaringene som foregår i dette tidsrommet, i stor grad kan påvirke utviklingen i både positiv og negativ retning (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Pianta mener relasjonen mellom pedagogen og barnet kan fungere kompensatorisk for et mindre heldig samspill mellom barnet og de primære omsorgspersoner. Han hevder at gode relasjonserfaringer er med å gi barnet økte muligheter for både mestring og læring. Inspirert av Vygotsky sitt syn på læringsprosessen, som en del av et sosialt bilde, mener Pianta at relasjonen mellom barnet og pedagogen, avgjør om de befinner seg innenfor det læringsområdet som teoretisk kalles den proksimale utviklingszone (Imsen, 2006; Pianta, 1999). Når barnet får hjelp av en voksen til å mestre de områder det selv ikke kjenner, vil barnet mestre det alene etter hvert. Det er gjennom denne relasjonen barnet både erfarer læring, og danner et fundament for videre utvikling. En slik utvikling vil både gi barnet erfaringer til sosialt samspill med andre, og øke barnets kunnskaper og selvoppfattelse som i sin tur vil påvirke evnen til mestring. I likhet med Fonagy (Hart & Schwartz, 2009) er han opptatt av hvordan relasjonens interaksjon er med å skape oversikt for barnets organisering av det indre selvet. Dette er igjen med å gi barnet kontroll over sine emosjonserfaringer og selvreguleringsprosessen. Å kontrollere disse områdene kan også ses i sammenheng med barnets mentalisering. Utvikling av mentalisering forklarer at barnet er i stand til å se og forstå andres behov og følelser. Man kan derfor si at gode relasjonserfaringer er med å styrke barnets muligheter til utvikling av sosial kompetanse. Denne komplekse, dyadiske prosessen har blitt utviklet til en teoretisk modell, som tituleres *A conceptual model of teacher- child relationships* (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, s. 206).

I følge Pianta er barn avhengig av voksenrelasjonen for en god utvikling. Pedagogen har ansvaret for relasjonen, og dets utkomme. Relasjonen har en dyadisk framstilling, som vil si at to personer som er i en relasjon, vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Pedagogens ansvar for relasjonen gjør at dyaden er skjev. Relasjonens betydning anses å være en primær intervensjon, og her ligger det at en velfungerende relasjon mellom voksen og barn fungerer som en regulator i barnets emosjonsregulering og derav en viktig komponent i utvikling av selvregulering (Pianta, 1999).



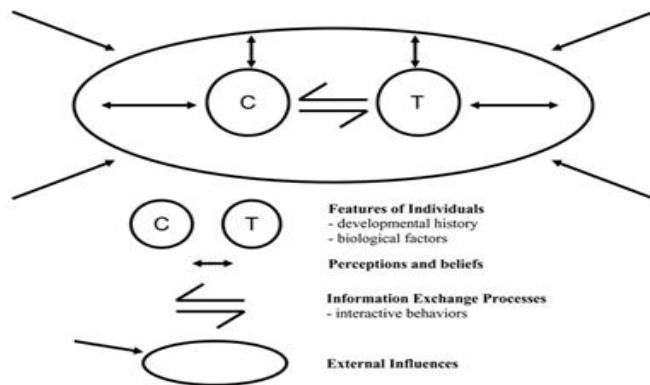


FIGURE 1 A conceptual model of student-teacher relationships.

(Pianta, 1999)

Modellens innerste del tar for seg trekk ved individene. De grunnleggende biologiske trekk ved hvert individ er med å påvirke den relasjonsprosessen som skal finne sted. Tidligere erfaringer både barnet og den voksne sitter med, vil påvirke relasjonen. Samspillet er en påvirkningsprosess som gir erfaringer til minnerepresentasjonene. Denne erfaringen virker både i nåtid og i framtid, og vil derfor endre de etablerte minnerepresentasjonene. Det kan se ut til at dette legger grunnlaget for å se relasjonen som en beskyttelsesfaktor. Den etablerte minnerepresentasjonen hos barnet har muligheter til å utvikles og endres gjennom relasjonserfaringene. Dermed kan det se ut til at Pianta trekker Bowlby sin framstilling av den tidlige etableringen av minnerepresentasjoner inn i en ny forståelsesramme, der pedagogen har muligheter til å påvirke og endre barnets samspillserfaringer (Pianta, 1999).

På neste nivå ligger informasjonsutbytteprosessene. Her vektlegges den interaksjonen som preger atferden til hvert av individene. Det vil si den følelsesmessige tilbakemelding som foregår gjennom relasjonen og som gir grunnlaget for den oppfattelse hver av deltakerne sitter igjen med (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Det er snakk om et mønster av atferd som former oppfattelsen til hver av partene, og er med å gi en tilbakemelding på hvordan barnet og den voksne gir uttrykk til hverandre gjennom relasjonen. Informasjonsutbytteprosessene avhenger av grad av tilstedeværelse og emosjonell nærhet. Er relasjonen likeverdig i disse elementer, er det større forutsetning for et positivt utkomme. Preges derimot relasjonen av lite tilstedeværelse og emosjonell nærhet, vil dette i følge Pianta (1999) beskrive en relasjon der partene beveger seg fra hverandre.

Forskning som har sett på relasjonen mellom pedagogen og førskolebarnet, kom fram til at forekomsten av relasjoner var relativt lav (Lunde, 2012). Dette er et lite heldig funn hvis man ser tilbake på hvilken betydning relasjonen har for barnets utvikling. En studie som så på amerikanske førskolebarns mestring av akademiske oppgaver og skolemodenhet siste året i barnehagen, kom fram til at pedagogens emosjonelle nærhet var viktigere enn både erfaring og utdanning. Denne studien kom også fram til at forekomsten av relasjoner mellom barnet og pedagogen, var lav, sammenlignet med den instruerende rollen pedagogen benyttet store deler av dagen (Pianta & Stuhlman, 2004)

Ekstern påvirkning er i modellen de faktorer som ligger utenfor selve relasjonen mellom barnet og pedagogen. I et systemisk perspektiv vil dette allikevel påvirke relasjonens utgangsposisjon og fungering. Det kan være snakk om de påvirkninger som ligger på et høyere nivå, men som likevel vil spille en viktig rolle i relasjonen mellom pedagogen og førskolebarnet. Et eksempel kan være skolepolitiske føringer som skaper visse krav pedagogen skal innfri. Det kan likeledes være krav eller holdninger som foregår på organisasjonsnivå. Hvilke mål og arbeid den enkelte barnehage retter oppmerksomheten mot, vil også virke inn på relasjonen mellom barnet og pedagogen. Når førskolebarnet kommer til barnehagen med et annet morsmål og ofte også en annen kultur, kan dette gi barnet en noe annen utgangsposisjon for relasjonen (Gjervan, 2006). Man kan tolke de eksterne påvirkninger i lys av krysskulturell teori for å forstå hvordan overliggende komplekse prosesser er med å spille inn på førskolebarnets fungering i relasjonen med andre.

### **3 METODE**

Metode kommer av det greske ordet «*Methodos*» og betyr å benytte en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Innen forskningen skal dette kjennetegnes av systematikk, grundighet og åpenhet. I dette kapittelet redegjøres det for de metodiske valg som er tatt i prosessen mot å besvare problemstillingen og de underliggende forskerspørsmålene. Det vil med andre ord omfatte en utredning og avgrensning av metodisk design og videre en beskrivelse av utvalget. Måleinstrumentene beskrives også og det refereres her til tidligere studiers erfaringer ved reliabilitets og validitetsmålinger. Til sist presenteres analyseprosessens teoretiske og strukturelle fremstilling.

#### **3.1 Studiens avgrensning og metodisk design**

Dette er en kvantitativ understudie av Læringsmiljøsenderet sitt prosjekt *SKOLEKLAR*. Kvantitative studier kjennetegnes av at de er strukturerte og består av arbeid der data er samlet inn med tall. I dette tilfellet er tallmaterialet som behandles statistisk hentet inn ved hjelp av to tester og et spørreskjema. I følge litteraturen får man med denne tilnærmingen en ytre forståelse av observasjonsdata gjennom statistiske analyser. Resultater bearbeides videre ved substansiell tolkning i et teoretisk og begrepsmessig perspektiv. Valget av en kvantitativ tilnærming har å gjøre med egenskapene ved data som er samlet inn, og at man ønsker å svare best mulig på forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2010).

Studien er en tverrsnittsundersøkelse, det vil si den har hentet inn tallmateriale på ett tidspunkt, våren 2012. Kjennetegnet ved denne typen undersøkelse er at den kun viser et øyeblikksbilde av fenomenet. Det gir metoden begrensninger ved at det er problematisk å avdekke årsakssammenhenger mellom fenomener (Johannessen et al., 2010).

Studien har hovedfokus på gruppen minoritetsspråklige førskolebarn og benytter gruppen majoritetsspråklige førskolebarn som sammenligningsgruppe. Det kan derfor kalles en komparativ eller sammenlignende studie. Målet er å finne fram til eventuelle forskjeller mellom disse to gruppene relatert til områdene selvregulering, relasjoner mellom førskolebarnet og pedagogen og vokabular.

Studien har ingen klare hypoteser om hvilke resultatene man kan forvente, og kan derfor sies å ha et eksplorerende design (Lund & Røgind, 2004). Eksplorerende design kjennetegnes av en tilnærming som er relativt åpen og utforskende. I denne studien vil den utforskende tilnærmingen kunne ses i sammenheng med at det finnes lite forskning på det området som studeres. Det presenteres imidlertid teori som i noen grad kan si noe om forventede resultater. Det er likevel valgt å betegne studien som eksplorerende, grunnet lite forskning på området.

Det forekommer videre indikatorer som hindrer en sikker generalisering og god ekstern validitet. Dette har blant annet å gjøre med det tidligere nevnte øyeblikksbildet. Når studien kun benytter datamateriale innhentet ved dette ene tidspunktet vil det virke begrensende når det gjelder å generalisere årsakssammenhenger (Ringdal, 2007). Resultater og fortolkning av resultater gir et begynnende forståelsesgrunnlag, også av denne grunn er begrepet utforskende, eller eksplorerende tilnærming, ansett mest hensiktsmessig.

### **3.2 Utvalg**

Et representativt utvalg er nødvendig for å sikre overføring av resultater fra utvalgseenheten til populasjonen. Et slikt utvalg skal ideelt sett representere den sammensetning som man finner i en tilsvarende populasjon. Dette er nødvendig for å kunne angi et populasjonsestimat, og for å kunne foreta generaliseringer. Det vil si at resultater kan overføres til å gjelde populasjonen på landsbasis. Utvalgsprosessen bør foretas ved det som kalles et sannsynlighetsutvalg. En tilfeldig utvelgelsesprosess vil i størst grad sikre at utvalgseenheten representerer den samme variasjonen/sammensetningen som den øvrige populasjonen (Johannessen et al., 2010; Lund & Røgind, 2004).

Utvalget i denne studien er representert av to kommuner i Rogaland. Inkluderingskriteriet for førskolebarna som deltar i studien, er at barnet er født i 2006, og går i sitt siste semester i barnehagen før skolestart. Den ene gruppen representerer majoritetsspråklige førskolebarn og har dermed fødested, foreldre og morsmål som er norsk. Den andre gruppen representerer minoritetsspråklige førskolebarn og har en og/ eller to foreldre som er utenlandsk, eller er selv av utenlandsk opprinnelse, og har et annet morsmål enn norsk. Det innebærer at utvalgsprosessen har en strategisk tilnærming. Dette er en form for sannsynlighetsutvelgelse som retter seg mot å sikre en bestemt representasjon i utvalget av spesielle grupper eller

enheter (Johannessen et al., 2010). I denne studien handler det om å sikre et utvalg som gir innsikt i og et sammenligningsgrunnlag for at ulike grupper førskolebarn kan ha ulike forutsetninger for videre akademisk mestring, basert på evnen til selvregulering, relasjonserfaringer og språk.

Barnehagene i studien er innunder samarbeidskommunene til Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Alle barnehager i den ene kommunen deltar. Den andre kommunens deltakelse har å gjøre med ønsket om å få opp antallet minoritetsbarn. Man kan dermed ikke snakke om en randomisert utvelgelsesprosess og grad av generalisering av resultater bør foretas med forsiktighet. Begge kommuner består imidlertid av relativt urbane og rurale områder. Dette gjør at sammensetningen barn representert i både majoritets og minoritetsgruppen sannsynligvis vil representere en viss variasjon. Det er heller ikke oppgitt om spesielle variasjoner hos barn i studien, som avviker fra det som forventes å være i populasjonen. Dette legger til rette for at variabler som benyttes i analyseprosessen, vil kunne representere et sannsynlig populasjonsestimat.

Det ble sendt ut 287 invitasjoner til barn og deres familie. Av totalt 287 barn som ble invitert med til å delta i prosjektet, ble det til slutt et nettoutvalg på 243 førskolebarn, altså en svarprosent på 84,6 %. Gjennomsnittsalder på det totale utvalget var på tidspunktet 5, 8 år. Gruppen majoritetsspråklige førskolebarn utgjør et nettoutvalg på 212, hvilket utgjør 87 % av deltakerne i undersøkelsen. Gruppen minoritetsspråklige førskolebarn utgjør et nettoutvalg på 31, som utgjør 13 % av det totale utvalget. Ser man til Statistisk sentralbyrå sin oversikt over barn med minoritetsspråklig bakgrunn som går i norske barnehager, er tallet 11 % (Statistisk sentralbyrå, 2012). Man kan dermed anta at en enhet som utgjør 13 % av de førskolebarna som går siste semester i barnehagen, er en adekvat representasjon av gruppen minoritetsspråklige førskolebarn i barnehage i forhold til den øvrige populasjonen.

### **3.2.1 Utvalgsbeskrivelse av gruppen minoritetsspråklige førskolebarn**

Den minoritetsspråklige førskolegruppens sammensetning er heterogen og omfatter flere nasjonaliteter med tilhørende språklige og kulturelle orienteringer. Inkluderingskriteriet er barn som har minst en forelder med utenlandsk opprinnelse. Som følge av dette består

gruppen av barn som selv har innvandret og barn som har foreldre som har innvandret. En oversikt over gruppens deltakere når det gjelder foreldres opprinnelsesland følger nedenfor.

Tabell 1. *De minoritetsspråklige barnas kulturelle orientering og opprinnelsesland*

<b>Kulturell orientering</b>	<b>FO mor-født:</b>	<b>Fo far-født:</b>
kollektivistisk	Afghanistan	Afghanistan
kollektivistisk	Angola	Angola
kollektivistisk	Bosnia	Bosnia
kollektivistisk	Columbia	Columbia
kollektivistisk	Filippinene	Filippinene
kollektivistisk	Pakistan	Pakistan
kollektivistisk	Irak	Irak
kollektivistisk	Iran	Iran
kollektivistisk	Kosovo	Kosovo
kollektivistisk	Litauen	Litauen
kollektivistisk	Polen	Palestina
kollektivistisk	Polen	Polen
kollektivistisk	Polen	Polen
kollektivistisk	Polen	Polen
kollektivistisk	Norge	Israel
kollektivistisk	Norge	Kamerun
kollektivistisk	Norge	Kosovo
kollektivistisk	Norge	Malaysia
kollektivistisk	Polen	Norge
kollektivistisk	Thailand	Norge
individualistisk	Norge	Danmark
individualistisk	Norge	Danmark
individualistisk	Norge	Storbritannia
individualistisk	Norge	Storbritannia
individualistisk	Norge	Sverige
individualistisk	Norge	USA
individualistisk	Sverige	Norge
individualistisk	Tyskland	Norge
individualistisk	Tyskland	Norge
individualistisk	Tyskland	Norge
individualistisk	Tyskland	Tyskland

Nesten halvparten av de minoritetsspråklige barna, det vil si 14 av 31 som utgjør 45 %, har begge foreldre fra et samfunn som i litteraturen karakteriseres som kollektivistisk orientert (Hofstede, 2001).

En annen gruppe har mor eller far som er norskfødt og hvor den andre forelder har sitt opprinnelsessamfunn som er kollektivistisk orientert. Gruppen omfatter 6 barn, som utgjør vel 19 % av hele gruppen. Total andel minoritetsspråklige barn som har hele eller deler av sin bakgrunn kollektivistisk orientert er 64 %.

En tredje gruppe består av minoritetsspråklige barn som er representert av foreldre med sitt opprinnelsessamfunn i en individualistisk orientert kultur. Herunder er det seks barn som har norskfødt mor og utenlandsk far. Fire barn har utenlandsk mor og norskfødt far, og det siste barnet har foreldre hvor begge kommer fra Tyskland. Totalt er 11 minoritetsspråklige barn representert av foreldre med vestlig, eller individualistisk opprinnelseskultur. Av det totale utvalget på 31 utgjør denne delen av gruppen 35 %.

Gruppen minoritetsspråklige førskolebarns totale sammensetning kan dermed se ut til å være representert av én del med vestlig/ individualistisk orientert opprinnelseskultur, mens to-tredeler representerer delvis eller helt en kollektivistisk orientert opprinnelseskultur.

Kjønnsdeling er utelatt. Årsaken til dette kan relateres til det lave antallet deltakere. Skulle gruppen minoritetsspråklige førskolebarn deles ytterligere inn i kjønn, ville dette skape vansker for gjennomføring av statistiske analyser (Lund & Røgind, 2004; Pallant, 2010).

### **3.3 Innhenting av datamaterialet**

#### **3.3.1 Validitet og reliabilitet**

Validitet er ikke noe absolutt, men et kvalitetskrav som skal være tilnærmet oppfylt (Lund & Røgind, 2004). Validitet er en kvalitetssikring for at det man antar å måle, faktisk er det man måler. Det viser til den sammenheng som finnes mellom det faktiske fenomenet og den teoretiske og statistiske operasjonaliseringen, skal man vise til en troverdig sammenheng

mellom fenomenet og operasjonaliseringen. Reliabilitet handler om å måle samme fenomen flere ganger med resultater som er tilnærmet like. Slik er det viktig med en standardisert prosedyre for datainnsamling. Reliabilitet har foruten prosedyre for datainnsamling også å gjøre med de måleinstrumenter som benyttes i studien, og om disse måler korrekt og på en slik måte at man kan anta at resultater som framkommer er troverdige (Befring, 2007). Oftest benyttes Cronbachs alpha (Cronbach, 1951) for å måle skalaens indre konsistens. Reliabilitet er avgjørende for en god validitet. Er det feil eller mangler ved reliabiliteten i de tester som gjennomgår statistiske analyser, kan dette føre til målefeil som igjen vil påvirke validiteten. Med andre ord vil validiteten avhenge av reliabiliteten. Om validiteten på en studie er mangelfull, kan allikevel reliabiliteten være tilfredsstillende. Til tross for dette er det et mål at disse to kvalitetsbegrep samspiller på en optimal måte, slik at man innfrir kvalitetskravet (Lund & Røgind, 2004).

### **3.3.2 Prosedyre for datainnhenting**

Tidspunktet for innhenting av data var våren 2012, og utgjør den første av to testrunder i prosjekt *SKOLEKLAR*. Alle barnehagene i den ene kommunen ble allerede høsten 2011 informert om prosjekt *SKOLEKLAR*. Informasjon til den andre kommunen ble gitt på et senere tidspunkt. Tidlig våren 2012 mottok samtlige barnehager og foreldre invitasjon og informasjon tilknyttet studien (Se vedlegg C). Selve testingen av barna ble foretatt ved at en fagansatt fra Læringsmiljøsentret satt i enerom med barnet. Spørreskjemaet som pedagogene skulle fylle ut ble returnert Læringsmiljøsentret via svarkonvolutter som de fikk. Både for barna og pedagogene ble det brukt koder i stedet for navn. Hele datainnsamlingen ble foretatt etter en standardisert prosedyre. Mer konkret informasjon om den standardiserte prosedyren for de ulike testene er beskrevet under presentasjonen av hver test.

### **3.3.3 Presentasjon av måleinstrumentene**

Studien baserer innhenting av datamateriale på to tester og ett spørreskjema. I denne delen vil det bli en gjennomgang av spørreskjemaet og testene, samtidig som de begrunnes med reliabilitets og validitetsvurderinger. I følge Befring (2007) kalles dette en empirisk metodisk validitetssikring. Utgangspunktet er at forskning på atferd, samspill og tankevirksomhet er så omfattende at det oppfordres til å benytte tidligere resultater til vurdering av eget tallmateriale. Dette skiller seg fra det som kalles teoretisk validitet, der man støtter datas troverdighet ensidig til teori på området og utelater empirisk støtte fra tidligere resultater.



### 3.3.4 Pedagogens vurdering av sin relasjon med barnet

*Student- Teacher- Relationship- Scale* (STRS, Pianta, 2001) er et etablert og standardisert spørreskjema som er utviklet for å måle pedagogens oppfattelse av sin relasjon med barnet. Det er pedagogen selv som fyller ut skjemaet, og i prosjekt *SKOLEKLAR* består STRS av 15 items som danner to dimensjoner, nærhet (*closeness*) og konflikt (*conflict*). Svaralternativene baseres på en fempunkts likertskala, der alternativene beveger seg fra 1 (*passer definitivt ikke*) til 5 (*passer definitivt*). Spørreskjemaets overordnede mål er å fange opp den generelle relasjonen mellom barnet og pedagogen, der faktorer som retter seg mot de to dimensjonene nærhet og konflikt vektlegges.

I STRS manualen (Pianta, 2001) finnes det en redegjørelse for hver av de to dimensjonene. Nedenfor vil denne beskrivelsen kort framstilles for å gi en oversikt over innholdet som knytter seg til henholdsvis nærhet og konfliktdimensjonene.

Items som danner dimensjonen konflikt er ment å måle om pedagogens relasjon til et barn er vurdert til å være av negativ art eller preget av konflikt. Høy skåre på denne dimensjonen indikerer en vanskelig relasjon mellom de to, der pedagogen tenderer til å oppfatte barnet som aggressivt eller uforutsigbart

Skalaen som danner dimensjonen nærhet er ment å måle i hvilken grad pedagogen opplever sin relasjon til barnet som preget av god kommunikasjon, nærhet og varme. Høy skåre på nærhetsdimensjonen beskriver videre at barnet effektivt benytter pedagogen som en ressurs i sin daglige fungering (Pianta, 2001). (se vedlegg A).

STRS er i følge Pianta (2001) egnet til vurdering av relasjonen mellom pedagogen og barn i alderen 4-9 år.

Målinger på indre konsistens forklarer hvordan de forskjellige items henger sammen og begrunner tematikken i spørreskjemaet. Det er en del av reliabilitetsvurderingen i studien og det anbefales at denne målingen befinner seg mellom 0,7- 0,9 (Pallant, 2010).

Tidligere studier viser til en Cronbachs alpha på dimensjonen konflikt på 0,92 og på nærhet var alphaverdien 0,86 (Pianta, 2001). Skalaen er benyttet i en rekke studier (García & Martínez-Arias, 2008; von Suchodoletz et al., 2013), og viser at items i spørreskjemaet utfyller hverandre adekvat og at skalaen inneholder items som utgjør to operasjonaliserte dimensjoner. En kan derfor hevde at testens psykometriske målinger er både reliable og kan bidra til en valid operasjonalisering (Pianta, 2001).

For å danne meg en forståelse av hvordan de forskjellige items i skalaen STRS måler en felles underliggende tematikk i denne studien, er det foretatt en reliabilitetstest av indre konsistens på både skala og dimensjonsnivå for begge gruppene.

Tabell 2.

Måling av indre konsistens med Cronbachs alpha for hele skalaen STRS og dimensjonene *nærhet* og *konflikt* for minoritetsspråklige (n= 31) og majoritetsspråklige førskolebarn (n= 209).

	Minoritetsspråklige	Majoritetsspråklige
	Cronbachs alpha	Cronbachs alpha
<b>Skalanivå</b>	,73	,69
<b>Dimensjonen nærhet</b>	,84	,82
<b>Dimensjonen konflikt</b>	,58	,84

Cronbachs alpha på skalanivå for majoritetsspråklige førskolebarn er litt under det man anser å være akseptabel måleverdi (Pallant, 2010). Hvis man tar bort Item *barnet er slø og manipulerende med meg* stiger alphaverdien noe (,70). Det er imidlertid de to dimensjonene som benyttes i analyser, og en inspeksjon forteller at begge dimensjoner for majoritetsspråklige har tilfredsstillende alphaverdier for gjennomføring av statistiske analyser.

For minoritetsspråklige førskolebarn viser dimensjonen konflikt en alphaverdi som anses svært lav (,58). Dette kan tolkes å ha sammenheng med et lavt antall items for dimensjonen (Pallant, 2010). I et slikt tilfelle anbefales det å foreta en rapportering av inter item korrelasjonen (Pallant, 2010). Denne viser seg å være på ,220, hvorpå minimumsverdien er

-, 089 og maksimumsverdien er 695, range utgjør ,784. Man kan forstå at inter item korrelasjonen også er lav. En inspeksjon av verdier på items som utgjør konflikt-dimensjonen, forteller at det ikke er hensiktsmessig å fjerne items, da dette ikke ser ut til å øke alphaverdien (,58). I den videre prosessen er det derfor ikke valgt å fjerne items fra skala eller dimensjonsnivå. Testen er standardisert og man kan anta at den lave alphaverdien har sammenheng med størrelse på utvalget og en stor variasjon av verdier. I det videre er det likevel tatt i betraktning at det forekommer lave alphaverdier, gjennom at resultatene av analyser tolkes med varsomhet.

### 3.3.5 Vokabular

Til å måle barnets vokabular er det gjennomført en nettest, *Norsk Vokabular Test* (NVT). Testen er utviklet av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger i forbindelse med *SKOLEKLAR*- prosjektet, og er relativt ny innenfor sitt område (Størksen, Ellingsen, Tvedt & Idsøe, Accepted). Hensikten er å måle barn i alderen 5- 6 år sin evne til å finne fram til presise benevelser for objekter. NVT inneholder 45 ord med varierende vanskegrad og gjennomføres ved bruk av nettbrett (Samsung Galaxy Tab 10.1). Tid for gjennomføring av testen er beregnet til mellom 6-8 minutter, og gjennomføringen foretas i enerom. Testtager følger standardiserte retningslinjer for skåring av det enkelte objekt. Det gis 0 eller 1 poeng ved galt eller rett svar. Maksimal testskåre er 45 poeng. Testen er pilotert på et utvalg med 43 barn hvor hensikten var å finne fram til de best egnede begreper. Ved måling av Cronbachs alpha av de 45 ordene viste denne til en intern konsistens på ,84, som indikerer en relativt høy reliabilitet.

Det ble videre foretatt en split half test. Hensikten er å dele testen i to deler, der man finner fram til om de respektive deler måler det samme aspektet. Ved gjennomføring av split half test viste denne en korrelasjon mellom de to delene på 22 og 23 ord ved Spearman – Brown = 0,85. I validitetsvurderingen viste det seg at NVT, korrelerte med STRS og atferdsmessig selvregulering (HTKS), som for øvrig er de to andre måleinstrumenter som benyttes i denne studien (Størksen et al., Accepted).

### 3.3.6 Måling av atferdsmessig selvregulering

*Head- toes- knees-shoulders* (HTKS) er en test som er utviklet for å måle atferdsmessig selvregulering hos barn mellom 3 og 6, 6 år (McClelland et al., 2007).

Testen krever at barnet responderer på en måte som direkte kan sammenlignes med krav som stilles i klasseromssituasjoner, slik som å kontrollere og korrigere egen observerbar atferd. Det er tre deltester i gjennomføringen, hvor hver del kan gi 20 poeng. Maksimal totalskår er 60 poeng. Målet er å finne fram til barnets arbeidsminnefunksjon, oppmerksomhet og selvkontroll, som legger grunnlaget for den atferdsmessige selvreguleringen.

Gjennomføring av testen foregår i et rolig, adskilt rom, der barnet blir spurt om å berøre hodet, for så å gjøre det motsatte, berøre sine tær (McClelland et al., 2007). Testspørsmålet gjentas to ganger til barnet forstår instruksjonen og deretter blir det videre instruert til å utføre ti nye kommandoer. Gjennomgangen foregår i tilfeldig rekkefølge og uten tilbakemelding fra testpersonen. Det gis to poeng for riktig respons, ett poeng ved selvkorrigering og null poeng for en ukorrekt respons (Cameron Ponitz et al., 2008).

En studie foretatt i USA der barnets atferdsmessige selvregulering ble målt med HTKS, viste at testens målinger er både reliable og valide. Studien kom imidlertid fram til at testens målgruppe er barn mellom fire og fem år. Det er her testen viste størst variasjon i skår og en normalfordelt spredning av resultater (Cameron Ponitz et al., 2008).

En annen studie benyttet utvalg fra fire forskjellige samfunn med både kollektivistisk og individualistisk kulturelle orienteringer. Resultatene viste at testen måler barnets atferdsmessige selvregulering, til tross for kulturelle forskjeller (Cameron Ponitz et al., 2008; Wanless et al., 2011). Samme studie viser også til en sterk inter rate reliabilitet.

Man kan forstå at tidligere studier viser til en reliabel måling som underbygger denne studiens bruk av måleinstrumentet.

### 3.3.7 Behandling av frafall

Av gruppen minoritetsspråklige førskolebarn på totalt 31 barn, var det to som ikke hadde anledning til å delta i gjennomføring av testene atferdsmessig selvregulering (HTKS) og språk

(NVT). Som følge av dette ble utvalget på 29 minoritetsspråklige førskolebarn, som utgjør et nettoutvalg på 93 %. Ved variablene nærhet og konflikt (STRS) som dreier seg om pedagogens vurdering av sin relasjon til barnet, er imidlertid 31 minoritetsspråklige barn deltakende. Disse to variabler utgjør dermed et nettoutvalg på 100 % for den minoritetsspråklige gruppen.

For gruppen majoritetsspråklige førskolebarn på 212 barn, var det tre barn som trakk seg. Som følge av dette ble utvalget bestående av 209 barn som utgjør et nettoutvalg på 98.6 prosent ved samtlige variabler.

Den minoritetsspråklige gruppens missing ved variablene selvregulering (HTKS) og vokabular (NVT) anses å være relativt problematisk. Gruppen er i utgangspunktet å betrakte som et meget lite utvalg, og med to fraværende, går utvalget under det metodelitteraturen anser som nødvendig for gjennomføring av statistiske analyser (Pallant, 2010). Det er forsøkt å ta hensyn til dette aspektet i analyseprosessen, gjennom at det er benyttet både parametriske og ikke-parametriske statistikk.

### **3.4 Etiske vurderinger**

Forskningsetikk handler om de normer, verdier og regler som ligger som en veiviser i en forskningsprosess. Forskningsetiske retningslinjer omhandler blant annet aktsomhet for menneskeverdet. Personer som deltar i et forskningsprosjekt har rett til å delta etter fritt samtykke. Det vil si at deltakerne ikke skal oppleve et press til deltakelse og at det til enhver tid er mulighet for å ubegrunnet trekke seg fra undersøkelsen. De som mottar invitasjon til deltakelse i en undersøkelse, skal også ha rett til innsikt og forståelse av hva som er dens hensikt. For barn er samtykkende deltakelse ivaretatt gjennom foreldres samtykke/ aksept.

Barnets mulighet til å utvise autonomi er et sentralt tema innen forskningsetiske retningslinjer. Hensynet til barnets egne meninger og forutsetninger for deltakelse skal ivaretas så langt det er mulig (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006).

Prosjektledelsen ved *SKOLEKLAR* sendte inn meldeskjema med prosjektvurdering og fikk tilrådning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Vedlegg B). Invitasjon til deltakelse ble sendt ut til samtlige barnehager. Barnehagene og foreldre var informert om prosjekt *SKOLEKLAR* i oktober 2011, og tidlig i 2012 mottok foreldre en invitasjon til undersøkelsen, samt informasjon om undersøkelsens hensikt. Det ble videre lagt opp til informert samtykke og retten til ubegrunnet å kunne trekke seg fra prosjektet.

Informasjonsskrivet forelå på både norsk og engelsk (norsk versjon, vedlegg C). Foreldre som godkjente barnets deltakelse i studien, har returnert en signert samtykkeerklæring.

Personopplysninger vedrørende deltakerne og data er oppbevart separat og ivaretatt forskriftsmessig av ansvarshavende for prosjektet, ved læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger.

Gjennomføring av testene ble tilrettelagt og utført med hensyn til barnas behov. Utførelsene ble tilpasset barnets daglige rutiner og umiddelbare behov. Alle tester er foretatt i barnehagenes lokaler, i omgivelser som er kjente, men likevel uforstyrret fra resten av barnegruppen. Valg av tester forsøker å ta hensyn til barnets motivasjon og mestringsfølelse. Dette kan sies å være i takt med de forskningsetiske oppfordringer der barnets rett til selvbestemmelse og autonomi står sentralt. (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006).

## 4 ANALYSEPROSESSEN

Programmet SPSS, versjon 20 for Windows (Pallant, 2010) benyttes til å foreta statistiske analyser. Alle tall foreligger på intervallskalanivå og det blir først gjennomført deskriptiv statistikk for å gi en oversikt over de to gruppene.

Middelverdien er den sentrale verdien i en fordeling, og i denne studien handler det om gjennomsnitt og median. Median kommer fra det latinske ordet *medianus* og betyr det som befinner seg i midten av en ordnet fordeling (Lund & Røgind, 2004). Til forskjell fra gjennomsnittet vil medianen representere det typiske, fordi halvparten av skårene ligger enten over eller under medianen. Gjennomsnittet er på den annen side påvirket av størrelsen på alle verdiene. Slik kan man forstå at medianen i større grad vil ta hensyn til eventuelle ekstreme verdier som befinner seg i tallmaterialet. Denne studien har forsøkt å ta hensyn til dette gjennom å rapportere både gjennomsnitt (mean) og median. Det er videre foretatt en inspeksjon av spredningen for de to utvalgene. Standardavvik kan forklares som avvik fra gjennomsnittet, og opplysninger om standardavvik er oppgitt fordi det forklarer hvordan verdiene varierer i forhold til gjennomsnittet. Det vil gi nyttig informasjon om spredningen i tallmaterialet er normalfordelt (Johannessen et al., 2010).

Formen på utvalget vil gi ytterligere informasjon om fordelingen er symmetrisk eller skjevfordelt. Til å inspisere dette er det benyttet mål for skjevfordeling (skewness). Positiv skjevfordeling betyr at det forekommer en hale av observasjoner mot høye verdier. Negativ skjevfordeling forklarer derimot at det forekommer en hale av observasjoner mot lave verdier (Johannessen et al., 2010; Pallant, 2010). Det er videre foretatt en inspeksjon av eventuell opphopning (kurtosis) i tallmaterialet. Positiv opphopning indikerer en sentring av verdier med lange tynne haler ut til hver av sidene i normalfordelingskurven. Er verdiene under null, er dette en indikator på at det forekommer mange ekstreme verdier i tallmaterialet (Pallant, 2010). Ved en perfekt fordeling vil både skjevfordeling og opphopning ligge på null. Det er i følge Befring (2007) lite sannsynlig å finne dette innenfor forskning på menneskelig atferd, og studien retter i stedet oppmerksomheten mot de begrensninger man skal være oppmerksom på ved avvik fra en normalfordeling. Metodelitteraturen påpeker at skjevfordelingen ikke skal overgå 2, og at opphopning i tallmaterialet bør befinne seg under 4 (Pallant, 2010).

## 4.1 Forskjeller i gjennomsnitt og median mellom gruppene

For å finne ut om det forekommer forskjeller mellom gruppene relatert til hver av variablene, er det foretatt både en parametriske test i form av independent sample t-test (tohalet), og det ikke- parametriske alternativet Mann Whitney U test (tohalet). Mens parametriske tester måler forskjeller i gjennomsnittsverdier, vil den ikke- parametriske testen sammenligne forskjeller ved medianverdiene. Den rangerer verdiene for de to gruppene og vurderer deretter om det forekommer signifikante forskjeller. Forskjellene mellom gruppene rapporteres med medianverdier. Videre er det valgt å oppgi det rangerte gjennomsnittet (mean rank) for å gi et innblikk i størrelsesforskjeller på verdier mellom gruppene. Fordi skårene rangeres, vil den ikke ta hensyn til normalfordelingen (Pallant, 2010).

Resultater fra begge tester rapporteres i både tabell og tekst. Årsaken til valg av både et parametriske og et ikke parametriske alternativ retter seg mot eventuelle skjevheter eller opphopninger som vil påvirke normalfordelingen av data. Det dreier seg også om den relativt lave størrelsen på utvalget minoritetsspråklige førskolebarn. Begge disse faktorer kan påvirke den parametriske independent sample t- test. Ikke parametriske Mann- Whitney U test utelater normalfordelingsprinsippet og vil dermed ikke påvirkes av data som viker fra normalfordelingen. I følge metodelitteraturen vil en ikke- parametriske test også være mer hensiktsmessig å benytte ved små utvalg. Slik kan man forstå at et ikke- parametriske alternativ vil være en bedre løsning for gjennomføring av statistiske analyser. Grunnen til gjennomføring av begge typer omhandler den styrken som ligger i parametriske testing som anses å gi et mer nyansert resultat (Pallant, 2010). Ved siden av hevdes det at den ikke- parametriske testens egenskaper er mindre sensitive, og derfor kan overse resultater som opprinnelig er signifikant forskjellige. For å foreta et grundig statistisk arbeid, er begge tester gjennomført og vurdert.

Det er videre foretatt en utregning av effektstørrelsen. Denne beregner størrelsen på forskjellen mellom gruppene (Pallant, 2010). Resultater fra effektstørrelsen inspiseres med Cohens  $d$ , og er rangert som følgende,  $d=,2$  liten effekt,  $d= ,5$  moderat effekt,  $d= ,8$  stor effekt (Cohen, 1988).



## 4.2 Samvariasjon

Det er foretatt bivariate korrelasjonsanalyser av variablene selvregulering (HTKS), vokabular (NVT) og dimensjonen nærhet (når det gjelder STRS) for begge grupper. Det er foretatt både parametriske analyser med Pearsons produkt-moment korrelasjon og en ikke-parametrisk korrelasjonsanalyse i form av Spearmans Rank- Order Correlation ( $\rho$ ). Årsaken til gjennomføring av begge typer korrelasjonsanalyse omhandler, også her, den lave utvalgsenheten i gruppen minoritetsspråklige førskolebarn, og eventuelle skjevheter og opphopning i utvalgene. De rangerte verdiene som foretas gjennom en ikke-parametrisk korrelasjonsanalyse forventes å ta mer hensyn til variasjon i tallmaterialet og den lave utvalgsenheten (Befring, 2007).

Årsaken til utelatelse av variabelen konflikt (når det gjelder STRS) i korrelasjonsanalysene henger sammen med det teoretiske grunnlaget og forskerspørsmålene studien innehar. Variabelen konflikt dreier mot tematikken om hvilke implikasjoner en mindre verdifull relasjon vil ha på barnets utvikling av selvregulering og språk. Den vil befinne seg noe utenfor oppgavens forskerspørsmål, og grunnet oppgavens avgrensning, vil variabelen ikke inngå som en del av korrelasjonsanalysen.

For begge typer korrelasjonsanalyser er det foretatt signifikanstesting for å se om det er forskjeller mellom gruppene i form av Fisher  $r$  til  $z$  transformasjon (Lowry, 1998). Her omregnes korrelasjonsverdien til en  $z$ -verdi som deretter vurderer om det forekommer signifikante forskjeller i samvariasjon mellom de to gruppene.

Ved avlesing av resultater forekommer en indikasjon på styrken i samvariasjonen. Cohen (1988) har utviklet retningslinjer for å beskrive styrken på korrelasjonskoeffisienten. Han foreslår at  $r=,10-,.29$  er lav styrke,  $r=,30-,.49$  er moderat styrke, mens  $r=,50-1,0$  er høy styrke.

Signifikansnivået i studien er satt til  $p < ,05$  for samtlige statistiske analyser. Dette innebærer at resultatet regnes som statistisk signifikant når det er under 5 % sannsynlig at det foretas en feilslutning (Pallant, 2010).

## 5 RESULTATER

### 5.1 Deskriptiv statistikk

Studiens tallmateriale foreligger på intervallskala nivå og medfører at det først foretas en inspeksjon av tallmaterialet ved deskriptiv statistikk. Hensikten er å finne fram til om data for utvalgene er normalfordelt og egner seg til videre statistiske analyser. Som beskrevet i tabell 3 nedenfor, er inspeksjon og vurdering av tallmaterialet foretatt med gjennomsnitt, median, standardavvik, forskyvning (skewness) og opphopning (kurtosis).

Tabell 3.

*Gjennomsnitt, median, standardavvik, skewness og kurtosis for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn*

	Minoritetsgruppen (n=29/31)					Majoritetsgruppen (n=209)				
	M	MD	Sd	Skewness	Kurtosis	M	MD	Sd	Skewness	Kurtosis
HTKS	31,07	31,00	16,91	-,109	-,787	34,92	38,00	15,45	-,708	-,223
NVT	23,21	22,00	8,50	,135	1,27	26,83	27,00	5,11	-,338	-,123
STRS, nærhet	4,42	4,50	,61	-1,51	1,86	4,51	4,63	,55	,168	,335
STRS, konflikt	1,23	1,00	,37	1,85	3,65	1,41	1,14	,66	2,12	4,10

For majoritetsspråklige førskolebarns variabel selvregulering (HTKS) forekommer det relativt stor forskjell i middelverdier. Ved inspeksjon av forskyvning kan man forstå at det er en hale av observasjoner mot lave verdier. Det forekommer også negative opphopninger som er med på å forklare at variabelen inneholder spredte skårer og ekstremverdier. Dette kan forklares med at den største prosentandel i gruppen innehar laveste skåre. Variasjonen er imidlertid innenfor akseptabel grense og anses som normalfordelt. For minoritetsspråklige viser det seg å være et ganske likt mønster ved både forskyvning og opphopning og også her kan man se at verdiene er akseptable.

For variabelen vokabular (NVT) viser begge grupper en normal fordeling og ingen kritisk opphopning. Men også her har majoritetsspråklige både negativ forskyvning og opphopning, men altså innenfor det som anbefales. Resultatene kan forklares med en relativt høy andel

skåre omkring middelverdien, og deretter en hale av observasjoner mot lave verdier. En inspeksjon av variabelen nærhet viser at minoritetsspråklige har en negativ forskyvning som innebærer at det er en hale av observasjoner mot lave verdier. Opphopningen viser at det er en ansamling av verdier som senterer seg omkring middelverdien. For majoritetsspråklige førskolebarn er forskyvningen positiv og innebærer at det er en hale av observasjoner mot høyere verdier. Opphopningen viser at det også for denne gruppen er en sentrering av verdier. Verdiene for begge grupper befinner seg likevel innenfor akseptabel grense.

Ser man videre til forskyvning (2,12) og opphopning (4,10) for majoritetsspråklige førskolebarn på variabelen konflikt, er begge disse målinger utenfor det som er ansett akseptabel variasjon, og variabelen skal derfor behandles videre med varsomhet. Dette kan forklares ved at 48,3 % av utvalget skårer innenfor laveste verdi og påvirker normalfordelingen. Likeledes kan man se at minoritetsspråklige har en relativt høy opphopning (3,65) og forskyvning (1,85) på variabelen konflikt. Her foreligger også en stor andel skåre på laveste verdi (58,1 prosent). Med andre ord er det verdier i tallmaterialet relatert til variabelen konflikt som viser at man skal foreta statistiske analyser med et observant blikk. Dette er tatt hensyn til i form av å gjennomføre både parametriske og ikke- parametriske analyser.

## **5.2 Resultater fra forskjeller i gjennomsnitt og median mellom gruppene**

Det er foretatt parametriske og ikke- parametriske tester ved måling av forskjeller i gjennomsnitt. Independent sample t- test, som er den parametriske analysen, rapporteres med gjennomsnittsverdier, standardavvik, t- verdien (df) og p- verdien (tohalet). Mann- Whitney U test, som er den ikke- parametriske analysen, rapporteres med median, rangerte gjennomsnitt, z-verdi, u-verdi og p- verdien (tohalet). For å gi en indikasjon på størrelsesordenen når det gjelder forskjell mellom de to gruppene, er det valgt å angi effektstørrelse med Cohens *d*. Denne har til hensikt å angi forskjellen mellom middelverdier på variabelen for gruppene.

Resultatene fra respektive parametriske og ikke-parametriske tester vil bli sammenlignet og vurdert løpende i teksten. Årsaken til dette retter seg mot at parametriske test antas å være berørt av et lavt antall deltakere i gruppen minoritetsspråklige førskolebarn. Dette medfører at resultatene som angis kan vise seg å være feil. Den ikke- parametriske analysen ser i større

grad ut til å ivareta lave utvalgsstørrelser, og kan i denne sammenheng se ut til å medføre større troverdighet (Pallant, 2010). Forekommer en stor differanse mellom resultater, vil de ikke- parametriske resultater ligge til grunn for den senere diskusjonen.

Majoritetsspråklige førskolebarn ser ut til å ha både skjevheter og opphopning i sitt tallmateriale som vil påvirke normalfordelingen. Ved siden av er gruppen minoritetsspråklige førskolebarn en liten utvalgsenhet. Dette vil som nevnt tidligere, ha implikasjoner for tolkningen av statistiske resultater. Videre vil resultater fra *Levines Test for Equality of Variances* avgjøre hvorvidt man for de ulike variablene har antatt lik eller ulik varians.

Tabell 4.

*Parametriske mål på selvregulering, vokabular og de to dimensjonene nærhet og konflikt for minoritetsspråklige (n= 29/31) og majoritetsspråklige (n=209).*

	Minoritetsspråklige		Majoritetsspråklige		t-verdi	df	p-verdi	Cohens <i>d</i>
	M	Sd	M	Sd				
HTKS	31,07	16,91	34,92	15,45	1,24	1/236	,21	-,23
NVT	23,21	8,50	26,83	5,11	2,24	1/31	,032*	,39
Dimensjonen nærhet	4,42	,62	4,51	,54	,84	1/238	,40	-,15
Dimensjonen konflikt	1,23	,36	1,40	,66	2,20	1/64	,031*	-,32

\* $p < .05$ (tohalet)

Noter: Grunnen til at frihetsgradene for variablene vokabular (NVT) og dimensjonen konflikt viser verdier som viker svært fra antallet deltakere er at variansen mellom gruppene ikke er antatt lik, og at frihetsgradene derfor gjennomgår en tilpasset avregning. Frihetsgradene som er oppgitt i tabellen har opprinnelig desimaler, men er presentert med avrunding.

Tabell 5.

*Ikke – parametriske mål på selvregulering, vokabular og dimensjonene nærhet og konflikt for minoritetsspråklige (n=29/31) og majoritetsspråklige (n=209) førskolebarn.*

	Minoritetsgruppen		Majoritetsgruppen		U-verdi	Z-verdi	p-verdi	r- verdien
	Mean rank	Median	Mean rank	Median				
HTKS	104,12	31,00	121,6	38,00	2584,5	-1,28	,199	,08
NVT	92,53	22,00	123,4	27,00	2248,5	-2,30	,024*	,15
Dimensjonen nærhet	111,15	4,50	121,9	4,62	2949,5	-,813	,416	,05
Dimensjonen konflikt	108,39	1,00	122,30	1,14	2864,0	1,11	,266	,07

\*p<.05 (tohalet).

Merk: Formelen for utregning av effektstørrelsen ved Mann- Whitney U test er:  $r=z/\sqrt{n}$ , der n= det totale utvalget. Det vil si en omregning av z til r- verdi, der ,1 er liten effekt, ,3 er medium effekt og ,5 er stor effekt (Cohen, 1988; Pallant, 2010)

Både parametriske ( $p=,032$ ) og ikke- parametriske ( $p=,024$ ) testing av vokabular (NVT) viser signifikant forskjell mellom gruppene. Majoritetsspråklige skårer signifikant bedre enn minoritetsspråklige.

Variabelen konflikt viser en signifikant forskjell ved parametriske testing ( $p=,031$ ). Der majoritetsspråklige førskolebarn skårer høyere enn minoritetsspråklige. Ved inspeksjon av de ikke- parametriske resultatene, avslører disse at forskjellene mellom gruppene ikke er signifikant ( $p=,266$ ).

Signifikansoppnåelse ved parametriske tester kan forstås å i større grad påvirkes av utvalgsstørrelsen (Pallant, 2010). I tillegg tilsier skewness og kurtosis- verdiene for de majoritetsspråklige at det her blir valgt å gjøre bruk av ikke-parametriske test for variabelen konflikt.

En inspeksjon av variablene selvregulering (HTKS) og nærhet viser at det ikke forekommer signifikante forskjeller ved parametriske eller ikke- parametriske testing. Effektstørrelsen målt med Cohens  $d$ , viser at samtlige variabler har liten effekt (se tabell 4) (Cohen, 1988). Det fremkommer også en liten effekt ved ikke- parametriske måling av effektstørrelsen (tabell 5).

### 5.3 Samvariasjon mellom variabler og forskjeller i samvariasjon mellom gruppene

Det er foretatt parametriske og ikke-parametriske bivarierte korrelasjonsanalyser for å finne fram til hvordan variablene samvarierer for hver av gruppene. For å finne fram til forskjeller mellom gruppene er det foretatt en Fisher  $r$  til  $z$  transformasjon, der  $r$  verdien transformeres om til en  $z$  verdi (Lowry, 1998). Denne signifikanstesting er ansett å være egnet både for parametriske og ikke-parametriske tester.

Styrken på korrelasjonskoeffisienten fra Cohens (Cohen, 1988) retningslinjer er foreslått til følgende  $r=,10-,.29$  er lav styrke,  $r=,30-,.49$  er moderat styrke, mens  $r=,50-1,0$  er høy styrke. I det etterfølgende vil Cohens retningslinjer brukes i vurderingen av korrelasjonsverdiene.

Tabell 6.

*Samvariasjon mellom variablene selvregulering (HTKS), Vokabular (NVT) og dimensjonen nærhet målt med parametrisk test.*

	HTKS	NVT	Dimensjonen nærhet
HTKS		.337**	.105
NVT	.273		.111
Dimensjonen nærhet	-.082	.469*	

. \* $p < .05$ . \*\* $p < .001$  (tohalet)

Merk: Den minoritetsspråklige gruppen er presentert i nederste diagonal, mens den majoritetsspråklige gruppen er presentert i øverste diagonal.

Tabell 7.

*Samvariasjon mellom variablene selvregulering (HTKS), vokabular (NVT) og dimensjonen nærhet, målt med ikke-parametrisk test.*

	HTKS	NVT	Dimensjonen nærhet
HTKS		.325**	.162*
NVT	.267		.153*
Dimensjonen nærhet	.124	.603**	

\* $P < .05$ . \*\*  $p < .001$  (tohalet)

Merk: Den minoritetsspråklige gruppen er presentert i nedre diagonal. Den majoritetsspråklige gruppen er presentert i øvre.

Resultater fra parametriske bivariat korrelasjon, målt med Pearsons  $r$ , viser signifikant samvariasjon mellom vokabular (NVT) og nærhet for gruppen minoritetsspråklige førskolebarn ( $r=,469$ ), og korrelasjonskoeffisienten betegnes som moderat. Ser man til det ikke-parametriske resultatet for denne samvariasjonen, viser denne seg å være signifikant og med høy styrke ( $r=,603$ ). Resultatet fra de to testene er dermed nokså entydig, vokabular henger sammen med nærhet til pedagogen for denne gruppen.

Samvariasjon mellom variablene selvregulering (HTKS) og vokabular (NVT) for minoritetsspråklige førskolebarn viser relativt like verdier ved parametriske ( $r= ,263$ ) og ikke-parametriske korrelasjon ( $r=,267$ ). Sammenhengen er positiv, men ikke signifikant. Det oppstår derimot negativ samvariasjon mellom variablene selvregulering (HTKS) og nærhet ( $r=-,82$ ) ved parametriske korrelasjon. Dette resultatet endrer seg ved inspeksjon av ikke-parametriske korrelasjon. Her fremkommer en positiv, men ikke signifikant samvariasjon, med lav styrke ( $r=,124$ ). Samlet vurderes dermed selvregulering ikke å ha sammenheng, verken med vokabular eller nærhet til pedagogen for den minoritetsspråklige gruppen.

For gruppen majoritetsspråklige førskolebarn er samvariasjonen mellom vokabular (NVT) og selvregulering (HTKS) signifikant ved parametriske korrelasjon ( $r=,337^{**}$ ), med moderat styrke. Dette er også resultatet ved ikke-parametriske resultater ( $r=,325^{**}$ ). Samvariasjon mellom variablene selvregulering (HTKS) og nærhet for denne gruppen viser lav styrke og en signifikant samvariasjon ved ikke-parametriske testing. Variablene vokabular (NVT) og nærhet viser en svak, men ikke signifikant styrke ( $r=,111$ ) ved parametriske testing. Resultater fra ikke-parametriske test viser likeledes en svak styrke, men her er samvariasjonen signifikant ( $r=,153^*$ ). Samlet tilsier resultatene for majoritetsspråklige førskolebarn signifikante positive sammenhenger mellom alle variablene, sammenhengen er sterkest for selvregulering og vokabular.

Ved inspeksjon av forskjeller mellom gruppene på koeffisienten nærhet og vokabular (NVT), for den parametriske målingen, viser resultatet seg å være ikke signifikant ( $z=1,91$ ,  $p= ,056$ ). For den ikke-parametriske testen tilsier koeffisienten signifikans ( $z=2,61$ ,  $p=0,009$ ). Resultatet viser at gruppen minoritetsspråklige førskolebarn har signifikant større samvariasjon mellom

variablene språk (NVT) og nærhet enn majoritetsspråklige førskolebarn. Øvrige tester viser ikke signifikante forskjeller.

Resultater tilsier at det i den videre diskusjonen er mest hensiktsmessig å benytte resultater fra ikke- parametriske analyser. Dette omfatter resultater for både samvariasjonen og forskjeller mellom gruppene på alle variabler.

#### **5.4 Oppsummering av resultater**

Resultatene viser at det ikke er forskjeller i evnen til selvregulering og relasjonen til pedagogen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn. Det viser seg derimot at majoritetsspråklige førskolebarn har et større vokabular enn minoritetsspråklige. Videre viser resultater at det for majoritetsspråklige førskolebarn oppstår positiv sammenheng mellom variablene selvregulering, vokabular og nærhet til pedagogen. Den sterkeste sammenhengen viser seg å være mellom vokabular og selvregulering. For gruppen minoritetsspråklige oppstår det kun samvariasjon mellom vokabular og nærhet til pedagogen. Sammenhengen viser seg imidlertid å være høy og større enn for majoritetsspråklige.



## 6 DISKUSJON

Hensikten med denne studien er først å finne frem til om det forekommer forskjeller i selvregulering, vokabular og relasjonen pedagogen -barnet, mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn.

Videre søker Studien å gi en innsikt i sammenheng mellom selvregulering og relasjonen til pedagogen og om det forekommer forskjeller i sammenhengen for gruppene. Likeledes er det sett på sammenhengen mellom vokabular og selvregulering, og eventuelle forskjeller mellom gruppene. Til sist er det sett på samvariasjonen mellom relasjonen til pedagogen og vokabular, og om det er forskjeller. Studiens overordnede mål er å finne frem til om resultatene muligens kan si noe om minoritetsspråklige førskolebarn sine forutsetninger for å lykkes med læring videre inn i skolen er annerledes enn for majoritetsspråklige.

Tidligere forskning viser at læring er avhengig av et samspill mellom barnet og miljøet for å gi et optimalt utviklings og læringsløp(Øie, 2012). Ut fra studiens læringsteoretiske grunnsyn kan man forstå at menneskets læring foregår først i en sosial sammenheng for senere å bli barnets eget domene (Bråten, 2002; Imsen, 2006; Li-Grining, 2012; McClelland et al., 2007; Vallotton & Ayoub, 2011). Det kan se ut til at relasjonen mellom barnet og pedagogen er en betydelig faktor for barnets utvikling (NOU 2010: 8).

Barnehagen som læringsarena poengterer at samspillet mellom barn og voksen er en kvalitativ forutsetning for en positiv utviklings og læringsprosess (St. meld. nr. 41, 2008-2009). Samspills og relasjonsteoretikere underbygger dette ved å vise at det tidlige samspillet mellom barnet og den primære omsorgspersonen også kan videreføres til sekundære omsorgspersoner, som i dette tilfellet er pedagogen i barnehagen (Hart & Schwartz, 2009;Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Slik kan man forstå at det ligger en helhetlig forståelse av barnets læreforutsetninger, som beveger seg fra barnets erfaringer i samspill med andre og videre til hvordan dette kan påvirke utvikling og læring. Det vil si at studiens teoretiske utgangspunkt legger relasjonen til grunn for utvikling og læring.

## 6.1 Selvregulering hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn

Studiens resultater viser at det ikke forekommer forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns evne til selvregulering. Det kan bety at begge grupper har like forutsetninger for deltakelse og samspill med andre. I dette ligger blant annet at begge grupper antas å ha et selvreguleringsmønster som fungerer og preges av adekvat justering og fungering, slik situasjonen krever (Zimmerman, 2000). Ser man til teori på selvregulering, kan man finne at et positivt selvreguleringsmønster fører til at barnet motiveres av en opplevelse av deltakelse og medvirkning (Schunk, 2005). Det viser seg også at barnets totale utvikling vil affekteres av evnen til selvregulering. Man kan ut fra resultatene som foreligger anta at begge grupper preges av et motiverende selvreguleringsmønster som gir like forutsetninger i en sosial kontekst, til tross for forskjell i språklig eller kulturelt opphav (Baumeister & Vohs, 2011). På den annen side kan det like mye dreie seg om at begge grupper har et defensivt selvreguleringsmønster som innebærer en mindre tilpasset og motiverende prosess. For å finne frem til en bedre forståelse av dette er det foretatt en inspeksjon av middelveidene. Her viser det seg at både median og gjennomsnittsverdier for begge gruppene befinner seg på oversiden av gjennomsnittsskåre for variabelen. Dette kan se ut til å underbygge at gruppene innehar et positivt selvreguleringsmønster.

Funnet kan virke noe annerledes enn det som var forventet. Dette bygger på en antagelse om at gruppen minoritetsspråklige førskolebarn kan være belastet av både psykiske og kulturelle vansker i en tilpasningsprosess i et nytt samfunn, som videre medfører en lavere evne til selvregulering (Berry, 1997; Gjervan, 2006). Når funnene viser at det ikke er forskjeller, kan det tvert i mot medvirke til å forstå at minoritetsspråklige førskolebarn er tilpasset barnehagen på en måte som gjør at deres evne til selvregulering er likeverdig med majoritetsspråklige førskolebarn. Dette kan se ut til å bekreftes også når man ser effektstørrelsen for variabelen som viser seg å inneha en lav styrke, og dermed indikerer liten forskjell mellom gruppene. Kanskje har en eventuell tilpasningsprosess for minoritetsspråklige førskolebarn foregått over såpass tid at det ikke lenger er snakk om at det kan oppstå akkulturativt stress, som kan virke inn på barnets utvikling? Dette spørsmålet er imidlertid vanskelig å besvare, da det ikke foreligger informasjon om gruppens oppholdstid i barnehagen og landet. På den annen side kan det dreie seg om at gruppens tilpasningsprosess er ivaretatt gjennom møtet med barnehagen. Her kan man blant annet tenke seg at de minoritetsspråklige førskolebarna opplever en tilpasningsprosess som preges av integrering (Berry, 1997). I dette ligger en

forståelse om at barna har fått muligheten til å bli kjent med de nye kulturelle og språklige vilkårene barnehagen representerer, samtidig som deres eget språk og kultur er bevart på en tilfredsstillende måte (Gjervan, 2006). Dette vil videre gi muligheter til å danne interkulturell identitet (Fuglerud, 2004). En slik mulighet kan medvirke til deltakelse og samspill i barnehagen, som videre oppfattes stimulerende for en vellykket tilpasningsprosess og evnen til selvregulering (Yeh et al., 2006; Berry, 1997). Det kan på den annen side være at gruppens evne til selvregulering er et produkt av deres kulturelle orientering. Det viser seg at det å være sosialisert inn i en kollektivistisk orientert kultur innebærer blant annet at barnet har et andreperspektiv der ønsket kan se ut til å være å tilpasse seg samspillet på best mulig måte (Yeh et al., 2006). En slik tilpasning innebærer aspekter som også er sett på som gunstig i evnen til selvregulering, og kan i denne sammenheng se ut til å fungere som en buffer for gruppen i en eventuell tilpasningsprosess.

I et relasjonsteoretisk perspektiv vil også samspillet mellom foreldrene og barna være av betydning. For den minoritetsspråklige gruppen kan man forstå at foreldrenes tilpasning kan påvirke deres selvregulering indirekte (Berry, 2006). Funn fra denne studien vil da gi en forståelse av at foreldrene til de minoritetsspråklige førskolebarna samspiller med sine barn på en slik måte at selvreguleringen fungerer adekvat. Det kan kanskje dreie seg om at foreldrene har, eller er i en fungerende tilpasningsprosess, som gir de mulighet til et velfungerende samspill med sine barn. Dette kommer også frem av en studie der det viser seg at barn og foreldre fra kollektivistisk orienterte kulturer kan være beskyttet mot et vanskelig psykologisk utkomme, grunnet sterke familiære bånd (Li-Grining, 2012). Man kan forstå at kulturelle samhandlingsmønstre er med å bygge en buffer for barnets evne til selvregulering, grunnet foreldrenes hjelp og støtte gjennom storfamilien (Yeh et al., 2006).

Ser man til studiens design som tverrsnittsundersøkelse, kan det også være andre årsaker som ligger til grunn for at det ikke forekommer forskjeller mellom gruppenes evne til selvregulering. Når man benytter data fra kun ett tidspunkt, kan man ikke påvise årsakssammenhenger. Dette åpner for flere mulige forståelser av resultatene (Johannessen et al., 2010). I lys av dette kan man like godt tenke seg at det er minoritetsspråklige førskolebarns muligheter til deltakelse og lek med jevnaldrende som ligger til grunn for en likeverdig evne til selvregulering. Det betyr at vennskap med jevnaldrende vil gi barna større

tilgang til likeverdig sosial samhandling og deltakelse, som virker positivt på evnen til selvregulering. Det kan også dreie seg om at personalet i barnehagen bevisst tilrettelegger for gode sosiale opplevelser for alle barn, og at denne faktoren medvirker til at en eventuell akkulturasjonsprosess er ivaretatt. Da kan man oppfatte barnehagen som en vesentlig faktor for at det ikke forekommer forskjeller i selvregulering mellom gruppene.

Når både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn antas å ha samme forutsetninger for et positivt selvreguleringsmønster, er det relevant å se til underkomponenter av selvreguleringen. Atferdsmessig selvregulering er en del av barnets selvregulering som omhandler evnen til å justere seg til en foreliggende situasjon og å rette oppmerksomheten mot relevant informasjon. I dette ligger også en adekvat bruk av minnefunksjonen som gjør det mulig å opparbeide kunnskaper (McClelland et al., 2007). Adekvat mestring av atferdsmessig selvregulering er gjennom forskning påvist å være gunstig i forhold til skolemodenhet og senere akademisk mestring (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland & Cameron, 2011; Wanless et al., 2011). Når resultatene fra denne studien viser at det ikke forekommer forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn, kan man forstå at det medfører like vilkår for både skolemodenhet og en senere akademisk mestring. En studie viste at grad av atferdsmessig selvregulering i førskolen predikerte senere lese- og matematikkferdigheter (Downer & Pianta, 2006; McClelland et al., 2007). Dette bekreftes av en annen studie, der det også viser seg at dette er en viktig faktor i flere kulturer (García & Martínez-Arias, 2008; McClelland & Cameron, 2011). Setter man resultater fra denne studien i sammenheng med de foregående forskningsfunn, kan det se ut til at minoritetsspråklige innehar like forutsetninger for læring både ved skolestart og i senere skoleår. Ser man til det utdanningspolitiske begrepet livslang læring, kan det se ut som at gruppens likeverdige evne til selvregulering i førskolealder, kan påvirke en likeverdig læring både i nåtid og fremtid (Heckman, 2008).

Spredningen for hver av gruppene viser at det forekommer en relativt stor variasjon i tallverdiene. Dette kan muligens ha sammenheng med selvregulerings biologiske komponent (Denham, 2006). Teorien beskriver selvreguleringen som tett forbundet med den biologiske komponenten temperament (Boekaerts et al., 2000). Man finner blant annet at barnets medfødte temperament vil påvirke utkommet av selvreguleringen. Her foretas et skille

mellom de som tilsynelatende har et medfødt høyt eller lavt, reaktivt temperament. Barn med høyt reaktivt temperament er antatt å ha større vansker i samspill og senere relasjoner til jevnaldrende, enn barn med et reaktivt lavt temperament (Denham, 2006). Ser man dette i sammenheng med den variasjon som forekommer i tallmaterialet for begge gruppene, kan det gi en forståelse av at det bygger på individuelle variasjoner, der temperamentet påvirker utkommet av selvreguleringen. Det viser seg imidlertid at flere teoretikere har sådd tvil om denne påstanden, og hevder medfødt temperament vil være av betydning, men at den største betydningen for barnets evne til selvregulering utspiller seg i det omkringliggende miljøet (Hart & Schwartz, 2009; R. C. Pianta & Stuhlman, 2004; Smith, 2004).

## **6.2 Pedagogens vurdering av sitt samspill med minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn**

Resultatene avslører at det ikke forekommer forskjeller mellom gruppene relatert til dimensjonene nærhet og konflikt. Dette kan tolkes som at begge grupper har en likeverdig relasjon til pedagogen. Det var i utgangspunktet forventet at minoritetsspråklige førskolebarn skulle ha en lavere rapportert relasjon til pedagogen. Resultatet kan i stedet underbygge det som kom frem i foregående kapittel, der det er hevdet at både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarns møte med barnehagen foregår på likeverdig måte. Det innebærer at man kan utelukke en forståelse om at minoritetsspråklige førskolebarn er påvirket av en annerledes kulturell tilnærming til barnehagen, der deres samspill med pedagogen kunne være preget av respekt og overbærenhet (Yeh et al., 2006). I et slikt tilfelle skulle man tro at disse barna lettere trekker seg bort fra relasjonen, og at resultatene ville vist en lavere forekomst av samspill. Kanskje kan resultatene forklare at pedagogen i barnehagen har et bevisst forhold til denne gruppens utgangsposisjon som minoritetsspråklige i en akkulturasjonsprosess og dermed tilrettelegger et miljø der man blant annet er kjent med faktorer som kan prege barn med en kollektivistisk kulturell orientering (Gjervan, 2006; Yeh et al., 2006).

I lys av minoritetsspråklige førskolebarns eventuelle tilknytning til en kollektivistisk kultur, skulle man tro at pedagogen ville rapportert mindre konflikter i denne gruppen enn for majoritetsspråklige. Denne forståelsen baseres på en antagelse om at de minoritetsspråklige førskolebarna da ville være preget av et sosialiseringmønster med fokus på å tilpasse relasjonen og unngå konflikter (Yeh et al., 2006). Når resultatene ikke samsvarer med dette

perspektivet, kan det innebære at de minoritetsspråklige ikke preges av et samspillsmønster med utgangspunkt i et ønske om harmoni. Tvert i mot ser det ut til at de gjennom sitt samspill med pedagogen ikke skiller seg fra de majoritetsspråklige førskolebarna. En inspeksjon av fordelingen formidler at begge grupper har lave verdier på denne variabelen. Det gir en forståelse av at det forekommer et generelt lavt nivå av konflikter i barnehagen. Det behøver imidlertid ikke dreie seg om barnas atferd, men kan i like stor grad omhandle at pedagogen unngår konflikter. De tallverdiene som foreligger er basert på pedagogens vurdering av konfliktfylte relasjoner med barna. Dette kan gjøre det vanskelig å avgjøre årsaker som kan ligge til grunn for det lave konfliktnivået. Den indre konsistensen i form av Cronbachs alpha for minoritetsspråklige på konfliktvariabelen er meget lav. Dette tilsier altså en lav reliabilitet, som igjen gjør at man skal være varsom i fortolkning av resultatene, og medfører at konfliktvariabelen utelates fra den videre diskusjonen.

For gruppen minoritetsspråklige førskolebarn kan man anta at nærhet til pedagogen medfører et fungerende samspill mellom barn og voksen som muligens vil ivareta deres kulturelle forståelse og hjelper dem med å bygge bro mellom to kulturelle identiteter (Gjervan, 2006; R. C. Pianta, 1999). Forskning underbygger dette og viser at emosjonell nærhet fra pedagogen er den viktigste faktor for barnets fungering og læring (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Pianta & Stuhlman, 2004). Likevel kan flere studier vise til resultater der forekomsten av relasjoner mellom barnet og pedagogen er lav (Lunde, 2012; R. C. Pianta & Stuhlman, 2004). Ser man til funnene i denne studien, har pedagogens rapporterte nærhet en relativt høy forekomst. En inspeksjon av middelveidier bekrefter at begge grupper har en høy skåre på nærhetsdimensjonen. Det vil si at studiens resultater skiller seg fra tidligere forskningsfunn og ser ut til å ha en høyere forekomst av samspill mellom barna og pedagogen. På den annen side kan man ikke utelukke at det at det her er snakk om pedagogens egen vurdering av sitt samspill med barna. Muligens ville en annen observasjonsmetode ført til et annet bilde. Til tross for dette må det tas i betraktning at de nåværende resultatene viser at pedagogen ikke vurderer sin nærhet forskjellig mellom gruppene. Ser man resultatene i sammenheng med det læringssyn studien bygger på, kan det virke som at både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn møtes av pedagogen på en slik måte at det legger til rette for læringsprosesser innenfor det som kalles den proksimale utviklingszone. Det vil si at barnet ved hjelp av samspillet med pedagogen tilegner seg nye ferdigheter (Imsen, 2006).

Forskning viser at relasjoner med andre barn er av betydning for barnets totale utvikling (Cameron Ponitz et al., 2008; Downer & Pianta, 2006). Det er videre hevdet at pedagogens holdning til barnet overføres til de øvrige barna (Pianta, 1999). Settes dette i sammenheng med at det ikke forekommer forskjeller i nærhet til pedagogen mellom gruppene, kan man tolke at relasjonen vil medføre større sosial deltakelse der gode jevnalderrelasjoner oppstår. En slik kumulativ prosess kan innebære at barnas tilpasning til barnehagen ivaretar deres utviklingsmessige forutsetninger (Berry, 1997). Heckman (2006) benytter begrepet multiplikatoreffekten til å forklare hvordan tidlig læring legger et grunnlag for videre læring. I lys av de funn som kommer frem, kan man anta at en likeverdig nærhet til pedagogen gir like muligheter til læring for alle, allerede i førskolealder. På den annen side kan det være at minoritetsspråklige førskolebarns atferdsmønster er preget av en kulturell forståelse der de er opptatt av å tilpasse seg samspillet med pedagogen på en tilfredsstillende måte. Det kan tenkes at pedagogen misforstår relasjonen, og at man i stedet kan tenke seg at gruppens fungering er preget av et ensidig tilpassningsmønster som foregår på pedagogens premisser. En reell nærhet til pedagogen kan i stedet være snakk om at barnet ensidig tilpasser seg barnehagen uten å få ivaretatt sin egen identitet og kulturelt opphav (Berry, 1997). Det vil med andre ord si at den nærhet som forekommer mellom pedagogen og barnet ikke kan sies å inneha et kvalitativt samspill. Dette kan påvirke barnas fungering, og medvirke til stress og ubehag ved deltakelse i barnehagen. Man kan ut fra dette hevde at nærhet til pedagogen avhenger av kvaliteten i samspillet, og hvor det videre ser ut til at pedagogen har behov for kunnskaper om kulturelle sosialiseringmønstre og barnets kulturelle forståelse.

### **6.2.1 Sammenheng mellom pedagogens vurdering av nærhet og evnen til selvregulering for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn**

Resultatene forteller at det ikke forekommer sammenheng mellom selvregulering og nærhet for minoritetsspråklige førskolebarn. For majoritetsspråklige er det derimot en svak sammenheng.

Resultatet kan bety at majoritetsspråklige førskolebarns evne til selvregulering påvirker nærhet til pedagogen. På den annen side kan det også være at pedagogens nærhet fører til økt selvregulering. Retningsaspektet er vanskelig å avgjøre ved samvariasjon mellom to variabler (Pallant, 2010). Studiens teoretiske utgangspunkt legger til grunn at barnets omkringliggende miljø vil ha betydning for evnen til selvregulering. Ut fra dette kan man anta at relasjonen

mellom pedagogen og de majoritetsspråklige vil stimulere barnas evne til selvregulering (Zimmerman, 2000; Schunk, 2005). Her vil Fonagy sitt begrep mentalisering også legge til grunn at samspillet mellom pedagogen og barnet innebærer at denne gruppen opplever samspill som videre gjør de i stand til å forholde seg til andre ved ta perspektiv og justere sine emosjoner etter situasjonen (Hart & Schwartz, 2009). Man kan med andre ord anta at det oppstår et positivt selvreguleringsmønster (Zimmerman, 2000).

Majoritetsspråklige førskolebarns resultater kan med dette se ut til å harmonere med de skolepolitiske intensjoner om kvalitet i barnehagen, der relasjonen mellom barnet og pedagogen anses å være en av de viktigste faktorer for en vellykket utvikling (St. meld. nr. 41, 2008-2009; Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2011; Øie, 2012).

Ser man til resultater for minoritetsspråklige førskolebarn, forekommer det ingen sammenheng mellom selvregulering og nærhet til pedagogen. På et teoretisk grunnlag kan man finne resultatet noe overraskende. Ved å se relasjonen som en grunnleggende faktor for barnets evne til selvregulering, uansett kulturelle forutsetninger, skulle man tro at variablene nærhet og selvregulering viste et betydningsfullt samspill for begge grupper. Kanskje kan årsaken til at det ikke oppstår signifikant samvariasjon være at det foreligger andre faktorer som påvirker samspillet. Man kan tenke seg at gruppens eventuelle tilpasningsvansker i en ny kultur fører til at det ikke oppstår samspill mellom variablene. Dette kan dreie seg om de faktorer som er diskutert tidligere, der det antas at minoritetsspråklige på grunn av sin kulturelle forståelse ikke opptrer i relasjonen på de premisser pedagogen antar. Da er det tidligere hevdet at dette kan medføre en relasjon som ikke preges emosjonell tilgjengelighet og videre forhindrer en stimulering av barnets selvregulering. Det kan i stedet se ut til å fremme frustrasjon og stress som følge av at gruppen ikke føler tilhørighet. I teorien er det hevdet at pedagogens rolle som beskyttelsesfaktor avhenger av kvaliteten på relasjonen. Man kan tenke seg at dersom kvaliteten uteblir fra relasjonen, vil dette medføre at gruppen ikke oppnår et samspill som fungerer som en beskyttelsesfaktor. Med andre ord uteblir det relasjonelle aspektet som kan medvirke til økt selvregulering. (Downer & Pianta, 2006; Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003)



Det er vanskelig å finne svar ved å se på samvariasjonen av to variabler. Da er det behov for analyser hvor man benytter flere variabler. Det forekommer ikke i denne studien, og man må forholde seg til at minoritetsspråklige førskolebarn ikke oppnår samvariasjon mellom selvregulering og nærhet. På den annen side vil man se at nærhet til pedagogen vil påvirke majoritetsspråklige barns evne til selvregulering. Fra et teoretisk standpunkt kan dette innebære at gruppens muligheter til et positivt selvreguleringsmønster øker i takt med nærhet fra pedagogen. Ser man til resultatene fra nærhet til pedagogen, viser det seg at det ikke forekommer forskjeller mellom gruppene. Når det da oppstår samspill mellom variablene, kan man anta at majoritetsspråklige førskolebarn vil ha et større utbytte av relasjonen når det gjelder evnen til selvregulering enn minoritetsspråklige. På den annen side kan man forstå at majoritetsspråklige førskolebarns tilpasning i barnehagen ikke anses å være berørt av faktorer som å tilpasse seg et nytt språk og en ny kultur. Dette kan føre til en forståelse om at majoritetsspråklige oppnår samspill mellom de to variablene, mens det uteblir for minoritetsspråklige.

Ut fra et teoretisk perspektiv ser det ut til at sammenhengen mellom nærhet og selvregulering er betydningsfull. Forskningen viser et relativt entydig bilde der selvreguleringen ser ut til å påvirkes av de forutsetninger som befinner seg i miljøet omkring barnet (Hart & Schwartz, 2009; McClelland & Cameron, 2011). Dette ser man også innen krysskulturell forskning der det forekommer sammenheng mellom omsorgspersonens samspill med barna og deres evne til selvregulering (Li-Grining, 2012). Resultatene i denne studien viser imidlertid at det ikke er forskjeller mellom gruppene som er av signifikant betydning. Dette kan se ut til å samsvare med studiens tidligere funn, der det kommer frem at det ikke er forskjeller mellom gruppens middelveier ved til både selvregulering og nærhet til pedagogen. At gruppen minoritetsspråklige førskolebarn ikke fikk signifikant samvariasjon mellom selvregulering og nærhet, kan kanskje tilskrives metodiske svakheter i studien, eller mer generelt at fenomenene selvregulering og nærhet vanskelig lar seg måle ved samvariasjon av kun to variabler for gruppen minoritetsspråklige førskolebarn.

### **6.3 Vokabular hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn**

Majoritetsspråklige førskolebarn viser seg å ha et signifikant større vokabular. Effektstørrelsen formidler likevel at forskjellen mellom gruppene er svak. Det bekrefter, ikke uventet, at minoritetsspråklige førskolebarn har et mindre vokabular enn majoritetsspråklige

førskolebarn. En forklaring til dette kan være at gruppen har et annet førstespråk enn majoritetsspråklige førskolebarn, og at en større andel av deres vokabular foregår på førstespråket (Wagner et al., 2008). Forskning viser imidlertid at det kan skapes optimale læringssituasjoner hvis man benytter barnets førstespråk til utvikling av andrespråket (Høigård et al., 2009). Barnehagepolitiske føringer ser ut til å være dette bevisst, og fremmer blant annet at barn i førskolealder skal oppleve språklig glede i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) hevder videre at barn med et annet førstespråk enn norsk skal få muligheter til å gjøre seg forstått og til å utvikle identitet gjennom sitt morsmål.

På grunnlag av studiens resultater kan man anta at minoritetsspråklige førskolebarn ikke oppnår en god nok språkstimulering i barnehagen. En inspeksjon av effektstørrelsen avslører imidlertid at forskjellen mellom variablene er liten.

Et mindre vokabular kan likevel medføre at minoritetsspråklige førskolebarn ikke har like muligheter til å tilegne seg et velfungerende språk, og senere skriftspråk på sitt andrespråk. Dette ser man også ved å rette oppmerksomheten mot forskning som omhandler barnets skriftspråkutvikling. Her viser det seg at barnets vokabular er en sterk prediktor for senere leseferdigheter (Hulme & Snowling, 2011). Likeledes viser resultater i leseferdigheter i skolen, at minoritetsspråklige elever skårer betydelig lavere ved nasjonale prøver enn majoritetsspråklige elever (Tønnessen, Bru, & Heiervang, 2008). Resultatene fra denne studien bør muligens føre til en viss bekymring, der et lavere vokabular siste semester i barnehagen, vil kunne medføre senere vansker med skriftspråkutviklingen.

En inspeksjon av spredningen i middelveier viser imidlertid at det forekommer store variasjoner for de minoritetsspråklige. Gruppens middelveier er høy og det fører til en forståelse om at minoritetsspråklige førskolebarns individuelle kunnskaper i norsk vokabular varierer i stor grad. Dette kan ha sammenheng med gruppens heterogene sammensetning. Enkelte av barna antas å ha funksjonell tospråklighet, fordi de har enten mor eller far som er norsk (Wagner et al., 2008). Det vil si at deres oppvekstvilkår har gitt de mulighet til å lære sitt -første og andrespråk på likt, som videre kan gi et større vokabular. Det kan likeledes forekomme minoritetsspråklige barn som ut fra individuelle forutsetninger har fått mulighet til å utvikle et tilfredsstillende vokabular gjennom et stimulerende språkmiljø i barnehagen

(Høigård et al., 2009). Man kan også tenke seg at oppholdstid og varighet av møtet med norsk språk vil være medvirkende til grad av mestring (Gjervan, 2008). Til tross for en rekke antakelser, vil man allikevel måtte oppsummere med at denne gruppen samlet har et signifikant mindre vokabular enn de majoritetsspråklige. Et mindre vokabular i førskolealder kan muligens medføre konsekvenser. I skolesammenheng viser det seg at en svak skriftspråkutvikling forhindrer læring i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette sår en antakelse om at denne gruppens forutsetninger for å lykkes med livslang læring, kan være belastet allerede i barnehagen, på grunn av et mindre vokabular.

### **6.3.1 Sammenheng mellom vokabular og selvregulering for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn**

Samspeillet mellom variablene selvregulering og vokabular, viser at det for majoritetsspråklige førskolebarn forekommer en moderat sammenheng. Dette kan man ikke se for de minoritetsspråklige.

Med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring, er det rimelig å anta at språket er avgjørende for selvreguleringen. Språklige forutsetninger som innebærer å forstå og samspille i miljøet, vil kunne legge til rette for at barna motiveres til en bedre fungering i konteksten, og en høyere sosial deltakelse (Bråten, 2002; Clegg et al., 2005). Det forekommer videre forskningsmessig belegg for at økt vokabular medfører en økning i barnets indre tale, som igjen påvirker selvreguleringen i positiv retning (Niles et al., 2008).

Ser man til resultater for minoritetsspråklige førskolebarn må det beskrives som tilfeldig (Cohen, 1988). Resultatet er på bakgrunn av forskningsspørsmålet ikke uventet. Man kan anta at minoritetsspråklige sitt lavere vokabular på andrespråket vil forhindre en tilfredsstillende selvregulering (Li-Grining, 2012). Dette bygger på en forståelse om at den internaliserte tale, barnets redskap til tanken, forgår på deres morsmål og ikke med vokabularet som i studien er målt på andrespråket. Når det forekommer mangler i barnas vokabular som kreves i et samspill, antas dette å resultere i at det er vanskelig å justere seg til situasjonen, eller å være oppmerksom mot det som anses å være relevant (McClelland & Cameron, 2011, 2012; McClelland et al., 2007). Ser man dette i sammenheng med gruppens lavere resultater relatert

til vokabular, kan man anta at et signifikant samspill uteblir fordi variabelen selvregulering i større grad vil harmonere med deres førstespråk.

Det kan virke som at funnene speiler et praksisfelt der minoritetsspråklige førskolebarn ikke møter tilstrekkelig språklig stimulering ut fra egne forutsetninger på andrespråket, og at dette kan påvirke evnen til selvregulering. På den annen side vil denne påstanden virke motstridene med studiens tidligere funn, som formidler at det ikke forekommer forskjeller mellom gruppens evne til selvregulering. Hvis språket i form av manglende vokabular opptrer som en hindringsmekanisme for barnets evne til selvregulering, skulle man anta at resultatene viste at minoritetsspråklige førskolebarn har mindre evne til selvregulering. Man kan på den annen side innta et akkulturasjonsteoretisk perspektiv og forstå at barnets fungering og tilpasning både i nåtid og fortid, vil innvirke på samspillet mellom språk og selvregulering, og derfor vil være av større betydning enn kun et tilstrekkelig samspill mellom første og andrespråket (Berry, 2001). Videre kan det være at tidligere resultater vedrørende selvregulering er et produkt av denne gruppens kulturelle oppfatning av relasjonen. Det viser seg at i kollektivistiske kulturer tenderer man til å se relasjonen som andreorientert. Det vil si at barna innretter seg til relasjonspartneren med et ønske om harmoni (Yeh et al., 2006). Dette kan karakteriseres som å justere seg i samspillet og dermed innebære at gruppens selvreguleringsmønster er et produkt av deres kulturelle sosialisering. Da kan man forstå at disse barna har en adekvat selvregulering til tross for at selvregulering ikke samspiller med vokabularet som foregår på deres andrespråk.

I motsetning er majoritetsspråklige førskolebarns vokabular og internaliserte tale på det samme språket. Deres vokabular fungerer som et redskap til tanken, og legger til rette for et samspill med omgivelsene, som igjen påvirker selvreguleringen i positiv retning. Det viser seg imidlertid at signifikante forskjeller mellom gruppene uteblir, og forstås som at forskjellen mellom gruppene ikke er å betrakte som betydningsfull. På den annen side vil samspillet mellom vokabular og selvregulering for majoritetsspråklige kunne begrunne at denne gruppen har muligheter til å oppnå et adekvat selvreguleringsmønster som også er ansett gunstig for skolemodenhet og senere akademisk mestring (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007). Når man ser at dette samspillet ikke oppstår for minoritetsspråklige, ligger det en

antakelse om at denne gruppens læringsmuligheter ikke ligger i samspillet mellom vokabular og selvregulering.

### **6.3.2 Sammenheng mellom nærhet og vokabular for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn**

Resultatene viser at det er positiv sammenheng mellom vokabular og nærhet til pedagogen for begge grupper. Det kan bety at gruppenes relasjon til pedagogen øker deres vokabular. På den annen side kan det ligge til grunn at et større vokabular øker relasjonen til pedagogen.

Studiens teoretiske utgangsposisjon bygger på at relasjonen er et nødvendig moment i barnets utvikling (Bråten, 2002; Imsen, 2006; Pianta, 1999). Det vil si at samspillet mellom barnet og pedagogen vil medføre kommunikasjons og samspillserfaringer, som i språklig sammenheng medvirker til en presis forståelse og uttalemåte for ordet, som deretter blir en del av barnets internaliserte tale og mentale tankeredskap (Bishop, 1997).

For gruppen minoritetsspråklige førskolebarn viser det seg at sammenhengen mellom vokabular og nærhet er sterkere enn for majoritetsspråklige. I lys av en teoretisk forståelse kan det se ut til at pedagogens rolle relateres til gruppens muligheter til å oppleve konkrete førstehåndserfaringer i andrespråket, som videre påvirker muligheten til et større vokabular (Wagner, Uppstad, & Strömqvist, 2008).

Retter man oppmerksomheten mot gruppen majoritetsspråklige førskolebarns svakere samspill mellom vokabular og nærhet til pedagogen, kan årsaken kanskje ses i et utviklingsøkologisk perspektiv (Bø, 2012). Her kan man anta at denne gruppen befinner seg i miljøer der de møter sitt førstespråk hyppig. Dette kan medvirke til stimulering av deres språklige ferdigheter, og medfører at nærhet til pedagogen ikke er av like sterk betydning (Bø, 2012). Dette kan man også finne bekreftelse for ved å se deres resultater vedrørende vokabular som viser seg å være større enn for minoritetsspråklige. Man kan på den annen side anta at minoritetsspråklige førskolebarn ikke vil møte samme forutsetninger for språklig stimulering i sine miljøer (Bø, 2012). Dette finner man også i studier foretatt på innvandrerbarn, der det forekommer stort samsvar mellom hvor mye andrespråket benyttes, og hvilket mestringsnivå man oppnår (Cummins, 1986). Man kan også se sammenhengen mellom vokabular og relasjonen til pedagogen i lys av denne gruppens akkulturasjonsprosess

(Berry, 1997, 2001). Her kan det være at minoritetssrpåklige førskolebarns eventuelle problemer som knytter seg til både psykiske og sosiale belastninger vil forhindre muligheter til et velutviklet vokabular. Det kan dreie seg om at deres tilpasningsprosess er preget av et mønster der barna ikke føler tilhørighet i barnehagen, og at dette resulterer i segregering (Berry, 1990, 1997). Barnet vil da oppleve sin tilværelse basert på egne erfaringer og kulturell forståelse, uten å få tilgang til barnehagens formål eller fungering (Berry, 1997). Dette kan påføre både stress og misforståelser som også kan ende i en slags tilbaketrekning fra fellesskapet. Det kan i verste fall forhindre denne gruppen fra kommunikasjon og deltakelse, som videre avgrenser muligheter til utvikling av vokabular. Relasjonen til pedagogen kan, hvis den har en tilfredsstillende kvalitet, hjelpe barna til en fungering og avlaste akkulturativt stress (Berry, 1997).

Kvaliteten i relasjonen er i følge Bowlby (Hart & Schwartz, 2009) den emosjonelle tilgjengeligheten som forekommer i relasjonen. Pianta (1999) benytter begrepet informasjonsutbytteprosesser og viser at det er snakk om den emosjonelle tilgjengelighet pedagogen tar ansvaret for og utviser i relasjonen, som ligger til grunn for kvaliteten. I sammenheng med denne studiens resultater medvirker dette til en forståelse om at relasjonen mellom barnet og pedagogen må preges av en emosjonell tilgjengelighet og et kvalitativt utbytte, for at det kan betegnes som betydningsfullt for barnets utvikling.

Det viser seg at barn med et svakere vokabular kan ha vansker med å danne relasjoner med jevnaldrende, fordi de ikke forstår samspillet (Niles, Reynolds, & Roe-Sepowitz, 2008). Pedagogen kan kanskje benytte relasjonen som en inngangsport for barnets tilpasning i jevnaldergruppen og tilrettelegge et sosialt landskap der disse barna inkluderes og får muligheter til å delta. De sosiale interaksjonene som oppstår kan forstås å medføre større språklig stimulering i gruppens andrespråk (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). Dette vil virke som en oppadgående spiral der et økt vokabular kan påvirke mulighetene til et vellykket sosialt samspill med jevnaldrende og gi tilgang til ytterligere språklige stimulerende miljøer (Gjervan, 2006). Pedagogen kan oppleves som en beskyttelsesfaktor i sin relasjon til minoritetssrpåklige førskolebarn, og legge til rette for at barnet skal tilpasses barnehagen, slik at språket fungerer tilfredsstillende (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Dette vil i så fall skille seg fra majoritetssrpåklige førskolebarn, der man kan anta at deres større vokabular

medfører en større autonomi i sosialt samspill og gir en forståelse av deres jevnalderrelasjoner er mindre avhengig av relasjonen til pedagogen.

Samspeillet mellom nærhet til pedagogen og vokabular ser med dette ut til å innebære en rekke faktorer. Ser man det i forbindelse med relasjonens dyadiske karakter, vil det innebære et betydelig ansvar fra pedagogens side (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Det kan se ut til at pedagogen vil ha behov for kunnskaper om hvordan minoritetspråklige eventuelt kan preges av en tilpasningsprosess der sosiale og psykologiske faktorer kan ligge til grunn for at de ikke innehar et adekvat vokabular. Det vil videre se ut til at pedagogen må ta ansvar for å tilrettelegge et miljø der tilpasning og deltakelse er mulig ut fra gruppens forutsetninger, som kan være både like og forskjellig fra de majoritetspråklige førskolebarna. Man skulle ut fra dette tro at gruppen minoritetspråklige førskolebarn har behov for en større nærhet og tettere relasjon til pedagogen enn majoritetspråklige. Ser man tilbake til resultater for nærhet, viser det seg at det ikke forekommer forskjell mellom gruppene. Dette kan gi en forståelse om at minoritetspråklige førskolebarn ikke oppnår en tilfredsstillende relasjon til pedagogen i forbindelse med utvikling av et adekvat vokabular. På den annen side kan man tenke seg at det ikke handler om kvantitet hva angår både samspeillet og vokabularet. Det kan heller se ut til å dreie seg om den kvaliteten som oppstår i samspeillet og hvilken betydning det har for tilegnelse av et tilfredsstillende vokabular.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011) ser språklig fungering som viktig for barnets utvikling av identitet. For minoritetspråklige førskolebarn kan man anta at sammenhengen mellom språk og identitet dannes med utgangspunkt i deres førstespråk og førstehåndsopplevelser (Fuglerud, 2004). Med dette som bakteppe kan man tenke seg at relasjonen mellom minoritetspråklige og pedagogen også må innebære ivaretagelse av deres opprinnelige kultur. Barnehagen må vektlegge tilpasningen av denne gruppen slik at det ikke forekommer ensidig tilpasning på barnehagens premisser (Fuglerud, 2004).

En rekke behov ser ut til å stille krav til pedagogens bevissthet og kvalitative tilnærming til relasjonen i forbindelse med denne gruppens muligheter til å oppnå et likeverdig vokabular med majoritetspråklige. På samme tid kan det se ut til at relasjonen mellom minoritetspråklige førskolebarn og pedagogen kan gjøre det mulig.

Gruppen majoritetsspråklige førskolebarn har allerede et større vokabular som medfører en forståelse av at deres mestring av kommunikasjon og samspill med andre fungerer bedre enn for minoritetsspråklige. Gruppens tilfredsstillende vokabular kan forstås å medvirke til en høyere mestring av det fremtidige skriftspråket, og til at det blir forskjellige læreforutsetninger mellom gruppene, både i nåtid og i en eventuell fremtid.

Det er med andre ord forskjellige områder hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn som påvirker deres muligheter for læring.

## 6.4 Oppsummering

Studiens funn viser at det ikke er nivåforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarns evne til selvregulering og relasjon til pedagogen. Årsaken kan muligens være at barnehagen evner å møte gruppen minoritetsspråklige førskolebarn på en tilfredsstillende måte, og at eventuelle vansker i en akkulturasjonsprosess uteblir. På den annen side kan årsaken til at det ikke forekommer forskjeller i variablene også tilskrives andre faktorer som velfungerende jevnalderrelasjoner eller kulturelle sosialiseringsmønstre som kan forstås å virke som en buffer for disse barnas evne til selvregulering. Samspillet mellom variablene selvregulering og nærhet viser seg å være signifikant for majoritetsspråklige førskolebarn. Til tross for at man ikke kan avgjøre retningsaspektet ved samvariasjon av to variabler, er det her indikert at en nær relasjon til pedagogen medfører økt evne til selvregulering. Et slikt samspill ser ikke ut til å gjelde for minoritetsspråklige. Det viser seg imidlertid at samspillet ikke har betydningsfull forskjell mellom de to gruppene. Vokabular ser ut til å være større hos majoritetsspråklige førskolebarn. Dette bygger på antagelsen om at deres hyppige møte med sitt førstespråk på forskjellige arenaer kan medføre økt språklig stimulering (Wagner et al., 2008). For gruppen minoritetsspråklige er det antatt at hovedvekten av deres vokabular befinner seg på morsmålet. Samspillet mellom selvregulering og vokabular viser at majoritetsspråklige førskolebarn oppnår signifikant samvariasjon, som derimot uteblir for minoritetsspråklige. Også her viser det seg at man ikke kan snakke om en betydningsfull forskjell mellom gruppene. Det er imidlertid denne samvariasjonen som opptrer sterkest for majoritetsspråklige. Årsaken til dette er antatt å omhandle at denne gruppen i større grad har språklige ferdigheter som vil påvirke et positivt selvreguleringsmønster som muligens medfører at denne gruppen innehar en større forutsetning for å være både moden for skolen, og videre beherske skolefag i sitt fremtidige utdannelsesløp (Niles et al., 2008). Her skal det tas i betraktning at man ikke kan avgjøre retningsaspektet ved



korrelasjon av to variabler. Det vil si at antagelsen er basert på den teoretiske fremstilling oppgaven bygger på der relasjonen ligger til grunn for læring (Imsen, 2006; McClelland et al., 2007). Språket vil utvikles gjennom denne relasjonen og medvirker til barnets internalisert tale (Bråten, 2002). En velfungerende internalisert tale vil virke som et verktøy til tanken, som videre kan påvirke selvreguleringen i positiv retning (Li-Grining, 2012).

Samvariasjonen mellom vokabular og nærhet viser seg å være sterkere for minoritetsspråklige førskolebarn og fører til en antagelse om at relasjonen mellom pedagogen og disse barna vil ha relevans for deres utvikling av vokabular. Til tross for at man i sammenheng med bivariate korrelasjoner ikke kan avgjøre retningsaspektet, støttes dette til en teoretisk forståelse der relasjonen ligger til grunn for menneskelig samhandling og læring (Bråten, 2002; Säljö, 2001).

Når studiens tidligere resultater viser at det ikke er forskjeller mellom gruppene ved variabelen nærhet, kan dette innebære at nærhet mellom pedagogen og de minoritetsspråklige førskolebarna ikke innehar den kvalitet som ligger til grunn for at relasjonen skal være av en kvalitativ betydning for gruppens utvikling av vokabular (R. C. Pianta, 1999; R. C. Pianta, Hamre, B., Stuhlman, M., 2003).

Ser man til Cummins (1986) isfjellmetafor kan man finne støtte for at tospråklige barn har behov for språkstimulering som omfatter mer enn et overflatespråk, og gir barnet tilgang til førstehåndserfaringer og mer abstrakte begreper. Han hevder blant annet at utvikling av et tilfredsstillende andrespråk kan ta mellom fem og syv år. Ses dette i sammenheng med studiens funn, kan det vise seg at minoritetsspråklige barns svakere vokabular i nåtid, kan føre til et økende problem i fremtiden. Ser man til det skolepolitiske begrepet *tidlig innsats* (St. meld. nr. 16 (2006-2007)) kan man forstå at det for denne gruppen er behov for intervensjon som retter seg mot barnehagen som språkstimuleringsarena. Ut fra resultatene ser det ut til at intervensjonen best realiseres gjennom en kvalitativ relasjon med emosjonell tilgjengelighet fra pedagogen (Pianta, 1999; Hart & Schwartz, 2009). For majoritetsspråklige førskolebarn

ser det ut til at behovet i større grad dreier seg om vokabularet betydning for evnen til selvregulering. Det viser seg på en side at det forekommer forskjeller mellom gruppens læreforutsetninger. På den annen side ser det ut til at begge grupper har behov for et tilfredsstillende vokabular for muligheter til læring.

## **6.5 Implikasjoner for praksisfeltet**

Studiens resultater viser at det forekommer forskjellige faktorer som ligger til grunn for læring for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn. For minoritetsspråklige førskolebarn ser det ut til at deres mindre vokabular på andrespråket må stimuleres for å ivareta deres forutsetninger for læring. Det kan se ut til at dette best stimuleres gjennom relasjonen til pedagogen. For majoritetsspråklige førskolebarn viser det seg at deres vokabular påvirker evnen til selvregulering. Man kan forstå at det for denne gruppen handler om hvilken betydning vokabularet har for evnen til selvregulering som videre medfører forutsetninger for læring (Bråten, 2002; Säljö, 2001; Vallotton & Ayoub, 2011; McClelland et al., 2007).

Innen relasjonsteorien ser man relasjonen mellom pedagogen og barnet som asymmetrisk. Det vil si at pedagogen har ansvaret for kvaliteten i relasjonen (Pianta, 1999). For gruppen minoritetsspråklige førskolebarn i denne studien synes relasjonens kvalitet å være av betydning, og beskrives av pedagogens emosjonelle tilgjengelighet for at barna skal utvikle et tilfredsstillende vokabular (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Det vil si at barnets muligheter for læring gjennom relasjonen vil avhenge av den kvalitet som oppstår i samspillet og det ansvar pedagogen tar på seg i form av å være tilstede og anerkjenne barnets utgangspunkt (Bae & Waastad, 1992)

Man kan dele læring inn i en formell og uformell innlæringsprosess. En formell innlæring innebærer at pedagogen bevisst tilrettelegger og strukturerer hvordan det skal arbeides for å øke minoritetsspråklige førskolebarns vokabular. Den formelle læringen er ofte kjennetegnet med en systematisk tilnærming og måloppnåelse der både sted og tid er bestemt på forhånd (Leslie, Aring & Brand, 1998). På bakgrunn av denne studiens teori og funn er

oppmerksomheten rettet mot den uformelle innlæringsprosessen. Denne kan i like stor grad være preget av en bevisst tilnærming fra pedagogen. Men her dreier det seg i større grad om innlæringsprosesser som foregår i og tar utgangspunkt fra det daglige samspillet. Ut fra studiens funn medfører de uformelle innlæringsprosesser at pedagogen bør møte disse barna på en måte som gir rom for eventuelle påkjenninger i en tilpasningsprosess. Det vil si at pedagogen ivaretar gruppens kulturelle identitet samtidig som den ser til at barna tilegner seg kunnskaper og forståelse av kulturen og språket i barnehagen. Det kan se ut til at kvaliteten i relasjonen mellom barnet og pedagogen kan virke som en beskyttelsesfaktor for den psykologiske og sosiale prosessen barn som kommer til landet gjennomgår. Dette kan videre se ut til å forbygge en eventuell stagnasjon innen barnas utvikling av vokabular.

For at disse barna skal tilegne seg en funksjonell tospråklighet og et tilfredsstillende vokabular i deres andrespråk, ser det ut til å være nødvendig at gruppen får muligheter til å bruke sitt morsmål. Ser man til barnehagepolitiske dokumenter, viser det seg at dette er et bevisst tema som relativt ofte er omtalt (Gjervan, 2006; Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). Rammeplanen understreker også betydningen av barns morsmål og hevder barnehagen må påse at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeider med å fremme barnas norskspråklige ferdigheter (Rammeplanen, 2006). Dette innebærer at pedagogen i relasjonen bør gi barnet førstehåndserfaringer med vokabular på andrespråket, men at det på samme tid stiller krav til at dets morsmål gjør det mulig å bygge på dette.

Ser man til strategiplanen *likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet (2007-2009)), viser det seg at det allerede forekommer tiltak som har til hensikt å tilrettelegge for språklig stimulering av minoritetsspråklige førskolebarn i barnehagen. Det kan gi en forståelse av at denne gruppen generelt viser seg å ha mindre språklige ferdigheter i sitt andrespråk. Det samsvarer også med denne studiens resultater og viser at tiltak er nødvendig for å tilrettelegge for barnas muligheter til utvikling av språket.

Årsaken til at minoritetsspråklige i denne studien har et mindre vokabular kan muligens tilskrives at pedagogens tilgjengelighet ikke er tilfredsstillende i forhold til denne gruppens behov. På den annen side kan det dreie seg om at andre faktorer skaper hindringer som medvirker til at disse barna ikke tilegner seg et adekvat vokabular. Her kan man blant annet tenke seg at deres forutsetninger for å inngå i relasjonen på en likeverdig måte kan være annerledes på grunn av deres kulturelle oppfatning av relasjonen mellom voksen og barn (Yeh et al., 2006). Det er tidligere i oppgaven nevnt at dette kan føre til et relasjonsmønster som ubevisst baserer seg på pedagogens premisser. Det er videre antatt at dette kan føre til at relasjonen er preget av lite tilgjengelighet fra den voksne og derav ikke innehar de kvaliteter som fremmer mulighetene for utvikling av vokabular. Det ser også ut til at det forekommer lite forskning på området minoritetsspråklige førskolebarns læreforutsetninger i barnehagen. Dette medfører en antagelse om at det eksisterer mindre kunnskap om temaet i barnehagene. På den annen side kan man tenke seg at hvis kvaliteten i samspeillet og emosjonell tilgjengelighet fra pedagogen faktisk forekommer, vil dette føre til at barna møtes ut fra deres egne forutsetninger og behov. Da kan man tenke seg at barnets psykiske og sosiale behov ivaretas ut fra den kunnskap pedagogen danner seg i relasjonen til barnet. Dette er også forstått å være intensjonen i begrepene likhet og inkludering av alle (St. meld. nr. 16 (2006-2007)).

Gruppen majoritetsspråklige førskolebarn ser på den annen side ut til å ha behov for et tilfredsstillende vokabular for muligheter til selvregulering. Ser man til denne studiens resultater, viser det seg at gruppens vokabular er større enn hos gruppen minoritetsspråklige. Dette gir en forståelse av at deres vokabular påvirker et positivt selvreguleringsmønster. Deres selvregulering antas å fungere slik at dette medvirker til en motiverende tilbakemelding fra miljøet der barna befinner seg (Denham, 2006; Zimmerman, 2000). Man kan anta at majoritetsspråklige førskolebarns forutsetninger for læring allerede innebærer et selvreguleringsmønster som forskningen har påpekt skal være gunstig relatert til både skolemodenhet og senere mestring i lesing og matematikk (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007).

Gruppenes forskjellige forutsetninger for læring gir grunn til å bekymre seg for minoritetsspråklige førskolebarn. I denne oppgavens innledning er det lagt vekt på begrepene likhet og inkludering av alle. Dette innebærer blant annet at alle skal ha lik rett til læring ut fra sine forutsetninger (St. meld. nr. 16 (2006-2007)). Ut fra de funn som viser seg i oppgaven, kan det virke som at likhet og inkludering av alle er et ønske mer enn en realitet. På den annen side viser denne studien at relasjonens kvalitet i form av blant annet emosjonell tilgjengelighet, kan ha en avgjørende betydning. Skal minoritetsspråklige førskolebarn ha like forutsetninger for læring som majoritetsspråklige førskolebarn kan dette se ut til å innebære et samspill der barnet blir ivaretatt gjennom relasjonen ut fra egne forutsetninger og behov. Et slikt prinsipp for læring kan best beskrives ved sitatet: *Skal vi behandle alle likt, må vi behandle de ulikt...* (Gudmund Hernes).

## 7 METODISKE BETRAKTNINGER

Ser man til studiens utvalgsstørrelse for gruppen minoritetsspråklige førskolebarn, er denne relativt liten. Testene selvregulering (HKTS) og språk (NVT) for minoritetsspråklige førskolebarn er gjennomført med et utvalg på 29 barn. Årsaken til dette er at to av deltakerne ikke hadde mulighet til deltakelse ved gjennomføringstidspunktet. Dette har også medført begrensninger for valg av statistiske analyser. Det vil si at studien ikke har hatt mulighet til å gjennomføre analyser der man ser på samspillet til flere enn to variabler.

Ved gjennomføring av en sammenligningsstudie der en av gruppene kan oppleves å ha andre sosiale og kulturelle forutsetninger for deltakelse og læring, hadde det vært ønskelig å kontrollere for sosioøkonomisk status. Den lave utvalgsstørrelsen for minoritetsspråklige førskolebarn har medført til at en slik innsikt er utelukket. Dette medfører en begrenset mulighet til informasjon relatert til opplysninger som kunne gitt større forståelse av forskjeller og likheter mellom gruppene.

Variabelen konflikt har en svært lav alphaverdi for minoritetsspråklige førskolebarn. Likeledes viser samme variabel høye verdier ved både skjevhet og opphopning for begge utvalg. Dette viker fra tidligere studiers erfaringer med denne variabelen og indikerer at måleinstrumentet innehar lav reliabilitet. Dette kan virke inn på studiens statistiske validitet, ved at måleinstrumentet gir feilaktige opplysninger. Det skal imidlertid påpekes at variabelens plass i studien er begrenset ved at den ikke brukes i samvariasjonsanalysene.

Studiens hensikt med å finne frem til eventuelle forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn er operasjonalisert gjennom variablene selvregulering, relasjon til pedagogen og vokabular. Fordi det ikke forekommer data som kan angi retningsaspektet ved resultater, er retningen indikert ut fra studiens teoretiske ståsted. Dette innebærer at teori og variabler sammen gir antatte svar.

Studiens overordnede mål om å finne frem til minoritetsspråklige førskolebarns forutsetninger for læring, ser ut til å være et område berørt av relativt lite tidligere forskning. Denne studiens kvantitative tallmateriale foreligger i form av en tverrsnittsundersøkelse. Data gir et øyeblikksbilde av årsakssammenhenger. En tilnærming der man benytter både kvantitative og kvalitative metoder for innhenting av informasjon, kunne antageligvis styrket muligheten til å si noe om årsakssammenhenger og medført en større validitet. Med dette utgangspunktet må studiens betraktes som en eksplorerende tilnærming på et tilsynelatende nytt område innen forskningen.

## **7.1 Videre forskning**

Videre forskning kan være en videreutvikling av de hovedtemaer som omfattes av denne studien. Det kan blant annet innebære gjennomføring av statistiske analyser som gir innsikt i eventuelle forskjeller mellom kjønn, relatert til selvregulering, relasjonen til pedagogen og vokabular. Studiens undertema som omhandler forskning på utsatte gruppers muligheter til likeverdig læring i et livsløp, er i denne sammenheng ikke kontrollert for sosioøkonomisk status. Fremtidig forskning som kontrollerer for slike bakenforliggende faktorer antas å frembringe et mer nyansert bilde av årsaker og sammenhenger det ikke har vært mulig å redegjøre for her.

Forskning som retter seg mot læringsforutsetninger for førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn oppleves å være et lite utforsket felt. En metodetriangulert tilnærming hvor man benytter både kvalitative og kvantitative metoder for å få innsikt i meningsaspekter, kunne medvirke til et rikere datamateriale og en dypere forståelse av hvorfor det forekommer forskjeller relatert til forutsetninger for læring. Fremtidige studier bør også inneha et større tidsaspekt der data samles inn ved flere anledninger. Dette kan medvirke til å etablere både retnings og årsakssammenhenger som angår hvordan læreforutsetninger i skolen muligens har endret seg fra det som ligger som læreforutsetninger i førskolealder.

## 8 REFERANSER

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B., & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse : perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2011). *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.
- Becker, L.A. (1998) <http://www.uccs.edu/~lbecker/> (lastet ned 30.03.13). Benyttet til utregning av effektstørrelse med Cohens *d*.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berry, J. W. (1990). The role of psychology in ethnic studies. [Article]. *Canadian Ethnic Studies*, 22(1), 8.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and adaptation. *Applied Psychology*(An international Review, 46), 5-29.
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. [Article]. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615.
- Berry, J. W. (2006). *Immigrant youth in cultural transition : acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind : the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River,N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Bråten, I. (2002). *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.



- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. [Article]. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 141-158. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in Early Childhood Classrooms. [Article]. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders— a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. [Article]. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 46(2), 128-149. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Côté, S. M., Boivin, M., Liu, X., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2009). Depression and anxiety symptoms: onset, developmental course and risk factors during early childhood. [Article]. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 50(10), 1201-1208. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02099.x
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crossley, I., & Buckner, J. (2012). Maternal-Related Predictors of Self-Regulation Among Low-Income Youth. [Article]. *Journal of Child & Family Studies*, 21(2), 217-227. doi: 10.1007/s10826-011-9465-0
- Cummins, J. & M. Swain. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h., & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Denham, S. (2006). *Handbook of research on the education of young children*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms : creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.

- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and Cognitive Functioning in First Grade: Associations with Earlier Home and Child Care Predictors and with Concurrent Home and Classroom Experiences. [Article]. *School Psychology Review*, 35(1), 11-30.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole : migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (1998). *Serious & violent juvenile offenders*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Fuglerud, Ø. (2004). *Andre bilder av "de andre" : transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.
- Førland, E. (2007). *Objektrelasjonsteori og tilknytningsteori i barnehager og førskolelærerutdanninger*. Master thesis in special education, UiS
- García, R. M., & Martínez-Arias, R. (2008). ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA DE RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (STRS) DE PIANTA. (Spanish). [Article]. *SPANISH ADAPTATION OF PIANTA'S STUDENT-TEACHER RELATIONSHIPS SCALE (STRS)*. (*English*), 14(1), 11-27.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Grolnick, W. S., & Bridges, L. J. (1996). Emotion Regulation in Two-Year Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. [Article]. *Child Development*, 67(3), 928-941. doi: 10.1111/1467-8624.ep9704150175
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. [Article]. *Science*, 312(5782), 1900-1902. doi: 10.1126/science.1128898

- Heckman, J. J. (2008). Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. [Article]. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 307-323. doi: 10.1196/annals.1425.031
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences : comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatments. [Article]. *Current Directions in Psychological Science (Sage Publications Inc.)*, 20(3), 139-142. doi: 10.1177/0963721411408673
- Høigård, A., Mjør, I., & Hoel, T. (2009). *Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld : introduktion till pedagogisk psykologi*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Irwin, J. R., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2002). The Social-Emotional Development of 'Late-Talking' Toddlers. [Article]. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kopp, C. B., & Brownell, C. A. (2007). *Socioemotional development in the toddler years : transitions and transformations*. New York: Guilford Press.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2009). Likeverdig opplæring i praksis. Oslo: kunnskapsdepartementet Retrieved from [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf).
- Kvvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Leslie, B., Aring, M. K. & Brand, B. (1998) Informal learning; The new frontier of employee & organizational development. *Economic Development Review*, Vol. 15, no. 4, s. 12-18.

- Li-Grining, C. P. (2012). The Role of Cultural Factors in the Development of Latino Preschoolers' Self-Regulation. [Article]. *Child Development Perspectives*, 6(3), 210-217. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00255.x
- Lowry, R. (1998), Fisher r to z-transformation <http://vassarstats.net/index.html> (lastet ned 30.03.13) for beregning av signifikante forskjeller i korrelasjonskoeffisientene for de to gruppene.
- Lund, H., & Røgind, H. (2004). *Statistik i ord*. København: Munksgaard.
- Lunde, S. (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne i barnehagen og barns evne til selvregulering*. Stavanger: S. Lunde.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. [Article]. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. doi: 10.1002/cd.302
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-Regulation in Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures. [Article]. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x
- McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Cameron, C. E., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. [Article]. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. [Article]. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206. doi: 10.1016/s0885-2006(03)00026-7
- Niles, M. D., Reynolds, A. J., & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. [Article]. *Educational Research*, 50(1), 55-73. doi: 10.1080/00131880801920395
- Norge. (2012). *Barnehageloven med forskrifter: lov 17 juni 2005 nr. 64 om barnehager : sist endret ved lov 24 juni 2011 nr. 30*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norge, K. (2013). *Læreplanverket i Kunnskapsløftet* (pp. S. 20-22). [Oslo]: Departementenes servicesenter.

- NOU (2010: 8). *Med forskertrang og lekelyst*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/13.html?id=616273>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student-teacher Relationship Scale: Professional Manual*: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B., Stuhlman, M.,. (2003). *Relationships between teachers and children* (Vol. Vol. 7). New York: Wiley.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3444-458).
- Raleigh, E., & Kao, G. (2010). Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children? [Article]. *Social Science Quarterly (Blackwell Publishing Limited)*, 91(4), 1083-1102. doi: 10.1111/j.1540-6237.2010.00750.x
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roopnarine, J. L., & Metindogan, A. (2006). *Early Childhood Education Research in Cross National Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sam, D. L. (1995a). *Flyktingers psykiske helse : en sosial og forebyggende tilnærming* (Vol. nr 13 - 1995). Bergen: Nasjonalforeningens HEMIL-senter.
- Sam, D. L. (1995b). *Unge innvandreres tilpasning i Norge : en psykologisk undersøkelse : tilpasningsstrategier og psykisk tilstand* (Vol. nr 1-1995). Bergen: Nasjonalforeningens HEMIL-senter.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. [Article]. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. doi: 10.1207/s15326985ep4002\_3

- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. [Article]. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005
- Senter for Atferdsforskning (2011-2013) *SKOLEKLAR! Et forskningsprosjekt for bra skolestart!* Hentet fra: <http://saf.uis.no/category.php?categoryID=6846> Universitetet i Stavanger
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo.
- St. meld. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- St. meld. nr. 49 (2003 - 2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå. (2012). Barn i barnehager. Retrieved 08.12.12 [http://www.ssb.no/emner/02/barn\\_og\\_unge/2012/barnehage/](http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2012/barnehage/)
- Statistisk sentralbyrå. (2013, 15. 01.13). Innvandring og innvandrere, from <http://www.ssb.no/innvandring/>
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Tvedt, M. S., & Idsoe, E. M. C. (Accepted). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk - forskningsutgaven*.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tønnessen, F. E., Bru, E., & Heiervang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker : om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use Your Words: The Role of Language in the Development of Toddlers' Self-Regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169-181.

- von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. [Article]. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62-73. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.05.003
- Wagner, Å. K. H., Uppstad, P. H., & Strömquist, S. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Seung-Hee, S., Xuezhao, L., Su, L. (2011). Measuring Behavioral Regulation in Four Societies. [Article]. *Psychological Assessment*, 23(2), 364-378. doi: 10.1037/a0021768
- Wong, P. T. P., Wong, L. C. J., & Lonner, W. J. (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.
- Yeh, C. J., Aurora, A. K., Wu. K. A. (2006). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Handbook of self-regulation. In B. J. Zimmerman, M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), (pp. xxix, 783 s. : ill.). San Diego, Calif.: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2012). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.
- Øie, K. E. (2012). *Til barnas beste : ny lovgivning for barnehagene : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. juni 2010 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 16. januar 2012* (Vol. NOU 2012:1). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Øzerk, K. Z. (1997). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

## VEDLEGG

### Vedlegg A

Totalt antall items i STRS som deretter utgjør to dimensjoner.

Items i spørreskjemaet Student - Teacher- Relationship - Scale	
1.	Barnet og jeg har en god og varm relasjon
2.	Barnet og jeg synes alltid å slite med hverandre
3.	Hvis dette barnet er lei seg, vil det søke trøst hos meg
4.	Dette barnet er ukomfortabel med fysisk kontakt eller berøring fra meg
5.	Dette barnet setter pris på relasjonen med meg
6.	Når jeg roser barnet, stråler han/hun av stolthet
7.	Barnet deler spontant informasjon om seg selv
8.	Dette barnet blir lett sint på meg
9.	Det er enkelt å tone seg inn på hva dette barnet føler
10.	Barnet forblir sint etter disiplinering
11.	Det å jobbe med dette barnet tapper meg for energi
12.	Når barnet ankommer i et dårlig humør, så vet jeg at det blir en lang og vanskelig dag
13.	Barnets følelser ovenfor meg kan være uforutsigbare eller skifte plutselig
14.	Barnet er slu og manipulerende med meg
15.	Dette barnet deler åpent sine følelser og erfaringer med meg

To dimensjoner

<i>Nærhet</i>	<i>Konflikt</i>
1. Barnet og jeg har en god og varm relasjon	2. Barnet og jeg synes alltid å slite med hverandre
3. Hvis dette barnet er lei seg, vil det søke trøst hos	8. Dette barnet blir lett sint på meg
4. Dette barnet er ukomfortabel med fysisk kontakt	10. Barnet forblir sint etter disiplinering
5. Dette barnet setter pris på relasjonen med meg	11. Det å jobbe med dette barnet tapper meg for energi
6. Når jeg roser barnet, stråler han/hun av stolthet	12. Når barnet ankommer i et dårlig humør, så vet jeg
7. Barnet deler spontant informasjon om seg selv	13. Barnets følelser ovenfor meg kan være
9. Det er enkelt å tone seg inn på hva dette barnet	14. Barnet er slu og manipulerende med meg
15. Dette barnet deler åpent sine følelser og	



## Vedlegg B

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel. +47-55 58 21 17  
Fax. +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org. nr. 985 321 884

Ingunn Størksen  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
Rektor N. Pedersensgt. 39  
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.12.2011

Vår ref: 28368 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28368                      *Skoleklar*  
*Behandlingsansvarlig*      *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*              *Ingunn Størksen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)

## Vedlegg C



### Kjære foreldre til 5-åringer i Klepp Kommune!

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har fått penger fra Norsk Forskningsråd for å studere barns overgang fra barnehage til skole. Klepp kommune er positive til å gjøre studien hos seg og derfor henvender vi oss til dere som foreldre.

Studien er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskere i prosjektet følger strenge etiske normer for forskning, og alle medarbeidere som samler data har selvsagt taushetsplikt. De som samler data i prosjektet har alle høyere utdanning relatert til barn og barns utvikling (for eksempel førskolelærer, pedagog eller lignende). Alle data som samles inn om barn i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at barnets navn blir byttet ut med en kode i datamaterialet. En kodenøkkel med barnets navn og kode blir oppbevart nedlåst og adskilt fra data. Dette innebærer at det aldri vil være mulig å knytte data (informasjon om barnet) tilbake til enkeltbarn i studien. Prosjektet avsluttes 31.12.15, og da vil data bli fullstendig anonymisert ved at kodenøkkel slettes. Forskergruppen og en mindre gruppe masterstudenter vil bruke dataene (uten navn) for å besvare forskningsspørsmål som faller inn under formålet med prosjektet. Du kan lese mer om prosjektet på [www.uis.no/skoleklar](http://www.uis.no/skoleklar).

#### Hva vil vi studere?

Internasjonale studier tyder på at barns evne til å regulere seg selv, og til å bygge relasjoner med andre barn og med voksne har betydning for skoletilpasning og læring. Vi vil se om dette er tilfelle i norsk sammenheng og vi vil prøve å forstå hvordan det har betydning. For å lære mer om dette inkluderer vi også annen informasjon om barnets utvikling og hverdagsliv. Vi vil også se hvordan

barnehagen stimulerer utvikling av barns selvregulering og relasjonsbygging. Når vi lærer mer om dette temaet, kan vi bidra til at ansatte i barnehagene får økt sin kompetanse på dette området og dermed slik at de kan være bedre rustet til å lære barn de ferdighetene som de trenger for å være klare for skolen.

### Hvordan vil vi studere dette?

Vi vil studere barna gjennom samspillet i barnehagen. Vi vil teste det enkelte barns ferdigheter, gjennom å bruke noen tester og en observasjonsmetode som har vært benyttet i andre land (se vedlegg for nærmere detaljer). Vi vil be ansatte i barnehagen om å fylle ut spørreskjema om det enkelte barns ferdigheter og vi vil be foreldre om å svare på noen spørsmål. Spørsmålene som ansatte fyller ut angående hvert barn ligner i stor grad på de spørsmålene foreldre fyller ut og omfatter; vennskap, språk, førskoleaktiviteter, relasjoner, og utvikling. (Hvis du/dere ønsker å se disse, vær vennlig å ta kontakt med undertegnede). I tillegg vil vi hente inn opplysninger om barnehagen og pedagogisk ansatte i barnehagen. Disse informasjonene vil vi hente inn våren 2012. I tillegg ønsker vi å følge opp det enkelte barn ett år etter – våren 2013. Vi vil derfor kontakte skolene barna begynner på og be barnets lærer svare på noen spørsmål om det enkelte barns ferdigheter, og det blir også et spørreskjema til foreldre på denne andre datainnsamlingen. I tillegg vil vi be barna gjennomføre noen oppgaver relatert til skoleferdigheter.

### Ditt valg

Dersom du er positiv til at ditt barn kan delta i denne studien, som innebærer undersøkelser våren 2012 og våren 2013, ber vi deg fylle ut svarslippen og bringe den tilbake til barnehagen. Selv om du sier ja til å være med, men senere ønsker å trekke deg, kan du gjøre det ved å kontakte prosjektleder. Dersom du ikke ønsker at barnet skal delta, så skal dette selvsagt ikke ha noen konsekvenser med hensyn til barnets eller foreldres fremtidige forhold til barnehage eller skole. Barnehage og skole vil ikke få tilgang til data som innhentes fra oss. Hvis du trenger mer opplysninger om prosjektet, kan du kontakte prosjektleder Ingunn Størksen på telefon 51 83 29 34 eller på mail [ingunn.storksen@uis.no](mailto:ingunn.storksen@uis.no)

Vi håper dere er positive til at barnet deltar i forskningsprosjektet. Dette kan bidra til viktig kunnskap for norske barnehager og skoler.

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel  
Senterleder på  
Senter for atferdsforskning

Ingunn Størksen  
Prosjektleder for  
Skoleklar



Denne slippen leveres til barnehagen, som gir den videre til Senter for atferdsforskning.

**Jeg gir tillatelse til at mitt barn deltar i forskningsprosjektet Skoleklar.**

Jeg vet at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barn hos pedagogisk leder i barnehagen våren 2012, at mitt barn observeres i samspill med andre barn og voksne og at barnet deltar i studiens tester. Jeg vet at det også innebærer at jeg selv svarer på et spørreskjema. Jeg vet at det også at det innebærer at det hentes inn opplysninger om mitt barns ferdigheter våren 2013.

Barnets navn \_\_\_\_\_

Barnehage \_\_\_\_\_

Barnets fødselsdato \_\_\_\_\_ (Dag, måned, år)

Underskrift: \_\_\_\_\_

**Takk for hjelpen!**

